

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Catarina da Cunha Oliveira

**O Impacto do Álbum Ilustrado no  
Desenvolvimento da Literacia Visual  
em Crianças de Três Anos**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Catarina da Cunha Oliveira

## **O Impacto do Álbum Ilustrado no Desenvolvimento da Literacia Visual em Crianças de Três Anos**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares**

**Declaração**

**Nome:** Ana Catarina da Cunha Oliveira

**Endereço eletrónico:** ana189catarina@gmail.com

**Telefone:** 912862705

**Número de Identificação Civil:** 14616438

**Título do Relatório de estágio:** O Impacto do Álbum Ilustrado no Desenvolvimento da Literacia Visual em Crianças de Três Anos

**Orientador**

Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Aos meninos e meninas da sala dos 3B por me receberem com tanto carinho e me proporcionarem momentos inesquecíveis. Agradeço-lhes pelas constantes aprendizagens que me proporcionaram e por todo o entusiasmo demonstrado.

À minha professora supervisora Doutora Sandra Palhares, por todo o apoio que me deu, pela sua excelente orientação e pelos seus conselhos valiosos.

À Educadora Cooperante Anabela Melo por me ter recebido tão bem e por ser uma excelente profissional, aprendi muito com o seu trabalho.

Ao meu pai e à minha mãe por me terem sempre apoiado e por não me terem deixado desistir, mas acima de tudo agradevo-vos por me terem sempre encorajado a seguir os meus sonhos.

À Patrícia pelas horas de conversa e muitas gargalhadas.

Ao Tiago por me fazer acreditar que tudo é possível e que devemos sempre seguir os nossos sonhos, tornas-te tudo mais fácil.

A todos muito obrigada!

## **Resumo**

O presente relatório estudo o impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos, fundamentando-se num projeto de intervenção pedagógica partindo dos pressupostos da metodologia de Investigação-Ação.

Este projeto pretendeu analisar o desenvolvimento da literacia visual através da exploração de álbuns ilustrados numa idade muito precoce. Com este projeto pretendeu-se, igualmente, articular todas as áreas de conteúdo consagradas no documento orientador da educação pré-escolar, numa perspetiva integradora e globalizante.

Neste relatório de estágio apresentamos os benefícios da exploração dos álbuns ilustrados, utilizados para estimular a literacia visual. Esta estratégia implica uma intervenção focada no desenvolvimento da perceção, da sensibilidade da criança, de competências cognitivas, sociais e artísticas.

Sendo este um documento de cariz reflexivo e descritivo, o presente trabalho descreve todo o desenvolvimento do projeto onde são descritas, com bastante detalhe, as intervenções que permitiram fazer a análise e reflexão dos dados recolhidos.

Finalmente, são ainda apresentadas as conclusões onde destacamos as principais aprendizagens realizadas ao longo da intervenção pedagógica bem como a avaliação da concretização dos objetivos propostos no relatório.

Palavras-Chave: Literacia Visual, Álbuns Ilustrados, Expressão Artística

## **Abstract**

The present report deals with the question of what impact the picture story book in visual literacy development in children of three years old, which is based on a pedagogical intervention project based on research-action methodology's assumptions.

This project analyzed the visual literacy development through the exploration of picture story book with early childhood. This project also aimed to articulate all the content areas considered by pre-school curriculum guide through an integrated and global perspective.

This study presents the benefits of exploring picture story books as a strategy to encourage visual literacy. This strategy implicated an intervention focused in child perception and sensibility and the development of cognitive, social and artistic skills.

The reflective and descriptive document nature implicated a full description of the entire project development, interventions, leading to an analysis and comprehensive reflection of the data-based.

Finally, the conclusions presents the main achievements obtained through the pedagogical intervention and the core evaluation initially proposed.

Keywords: Visual Literacy, Illustrated Albums, Artistic Expression

## Índice Geral

Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Abreviaturas .....	x
Capítulo I – Introdução.....	1
1.1. Pertinência do Tema .....	1
1.2. Problema e questões de exploração .....	4
1.3. Objetivos .....	5
Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	5
2.1. A Literatura para a infância – reflexões em torno de um conceito .....	5
2.2. A literatura para a infância – Contextualização Histórica .....	8
2.3. A Construção de Leitores – A importância da leitura na atualidade .....	11
2.4. O álbum ilustrado – O texto e a imagem num compromisso de sentidos .....	14
2.5. A linguagem secreta das imagens - A Ilustração no álbum ilustrado .....	16
2.6. A literatura e o desenvolvimento cognitivo da criança .....	18
2.7. A valorização da componente visual: O álbum ilustrado como caminho no ensino pela imagem .....	20
2.8. A literacia Visual: um caminho para compreender a imagem.....	22
Capítulo III – Metodologia de Investigação .....	24
3.1. Opção Metodológica: Investigação-Ação .....	24
3.2. Instrumentos de recolha de dados: como avaliar na Educação de Infância .....	25
3.3. Caracterização do contexto .....	27
3.3.1. A instituição .....	27
3.3.2. Caracterização do espaço pedagógico .....	28
3.3.3. Caracterização do grupo de crianças.....	28
3.3.4. A organização da rotina diária .....	29
3.4. Estrutura do Estudo .....	31
3.5. Síntese descritiva das atividades .....	32
3.5.1. Álbuns ilustrados Será um Rato?; Será uma Rã?; Será um gato?; Será um Caracol? de Guido Van Genechten .....	32
3.5.2. Pintura de animais com as mãos e com os pés .....	33

3.5.3.	Jogo de percepção visual, descobre o intruso .....	34
3.5.4.	Lengalenga “Quem está no telhado?” .....	35
3.5.5.	Álbum ilustrado Mistura as Cores de Hervé Tullet.....	36
3.5.6.	Pinturas em sacos de plástico .....	37
3.5.7.	Jogo das cores .....	37
3.5.8.	Pintar ao som das Quatro Estações de Vivaldi .....	38
3.5.9.	Álbum ilustrado As Estações de Iela Mari .....	39
3.5.10.	Moldar bonecos de neve com massa de porcelana fria .....	39
3.5.11.	Jogo de encaixe sobre as estações do ano.....	41
3.5.12.	Álbum ilustrado O Trocoscópio de Bernardo Carvalho .....	42
3.5.13.	Composições com figuras geométricas .....	43
3.5.13.	Construção de figuras com o tangran .....	44
3.5.14.	Colagens com figuras geométricas .....	45
3.5.15.	Canção “Eu sou o quadrado” .....	45
3.5.16.	O loto das figuras geométricas .....	46
3.6.	Análise e avaliação dos resultados.....	47
Capítulo IV –	Conclusões, limitações e recomendações .....	58
Referências Bibliográficas.....		63
Anexos.....		66



## **Índice de Figuras**

Figura 1- Álbum Ilustrado de Guido Van Genechten.....	32
Figura 2- Parte do álbum ilustrado Será um Gato?.....	33
Figura 3- Álbum Ilustrado Mistura as Cores de Hervé Tullet.....	36
Figura 4 - Álbum Ilustrado As Estações de Iela Mari.....	39
Figura 5 - Parte do álbum ilustrado, estação da Primavera.....	39
Figura 6 - Parte do álbum ilustrado, estação do outono.....	39
Figura 7- Álbum Ilustrado Trocoscópio de Bernardo Carvalho.....	42
Figura 8 - Parte do álbum ilustrado.....	42

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Grelha de Verificação 1 sobre a exploração dos álbuns ilustrados <i>Será um gato... Será uma rã... Será um rato... Será um caracol</i> de Guido Van Genechten.....	48
Tabela 2- Grelha de Verificação 2 sobre a exploração do álbum ilustrado <i>Mistura as Cores</i> de Hervé Tullet.....	51
Tabela 3 - Grelha de verificação 3 sobre a exploração do álbum ilustrado <i>Estações</i> de Iela Mari.....	53
Tabela 4 - Grelha de verificação 4 sobre a exploração do álbum ilustrado <i>Trocoscópio</i> de Bernardo Carvalho.....	56

## **Abreviaturas**

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

## **Capítulo I – Introdução**

### **1.1. Pertinência do Tema**

A criança atual está rodeada de imagens que contribuem, em grande medida, para a definição da sua cultura, para além disso, através das imagens é possível comunicar, expressar, bem como, atribuir sentidos, sensações e sentimentos.

Se pensarmos na imagem, é uma outra forma de comunicar que está por todo o lado e que auxilia a criança na aprendizagem da língua, na medida em que o contacto com esta forma de linguagem, assim como as produções em que ela está envolvida relacionam-se com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e estético. O desenvolvimento destas capacidades será fundamental na aprendizagem ao nível do pensamento, da imaginação, da sensibilidade e percepção.

Neste sentido, a imagem, mais concretamente na literatura para a infância, apesar de dominar no panorama atual, isso não significa que sejamos todos capazes de descodificar a mensagem visual que cada uma pretende veicular. Por isso, Veloso (2003) defende a educação para a dimensão estética da imagem, através da qual se pretende que o leitor se torne, progressivamente, capaz de descodificar a mensagem veiculada, não só da imagem, mas também do texto, que muitas das vezes a acompanha.

Como já foi referido, assiste-se a um predomínio da ilustração sobre o texto. Na realidade, o álbum ilustrado, através da sua característica marcadamente visual, transporta o leitor para o universo visual. Contudo, falar de literacia visual como sendo apenas a capacidade de ler as imagens seria restringir um conceito tão amplo com o qual criança terá de se familiarizar, uma vez que mais do que fazer a sua leitura, as imagens apelam à apreciação, à contemplação, à interpretação e à crítica, que em simultâneo com o texto verbal, codificam sentidos para os quais a criança deve ser educada a decifrar.

Assim, e de acordo com Rodrigues (2009):

“A interdependência estabelecida entre as duas linguagens constitui um critério significativo na compreensão da mensagem pela própria criança. As ilustrações não só servem para motivar e captar a atenção do leitor, como, também, interagem com o texto, ora condensando a linguagem verbal e ampliando o seu sentido” (p.7).

Na mesma linha de pensamento, Sara Reis da Silva (2006) refere que as ilustrações são um “fator promotor de (des)gosto em face a do objecto-livro” (p.1), sublinhando a importância das mesmas na “percepção, descodificação e na concretização dos sentidos” (p.1) não só explícitos, mas também implícitos do discurso verbal.

Particularmente no caso das crianças pré-leitoras, é fundamental que haja um suporte visual que as auxilie na compreensão da obra ou da palavra, uma vez que é através do diálogo intersemiótico entre o texto verbal e o texto icónico que as crianças desenvolvem as “estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos” (Rodrigues, 2012, p.51).

Na mesma linha de pensamento, importa também referir que os leitores de literatura infantil não controlam a seleção nem a aquisição de livros, por isso, é papel dos pais, dos bibliotecários e dos educadores/professores se informarem e possuírem os instrumentos de referência na hora de escolher um livro. Efetivamente, aquilo a que se assiste, atualmente, é que em Portugal, ao mesmo tempo que existem publicações de boa qualidade com ilustrações belíssimas que elevam o livro à condição de “artefacto e obra de arte” (Riscado, 2001, p.1), existem em simultâneo, publicações que revelam uma autêntica “poluição cromática” (Rodrigues, 2012, p.51). De acordo com Leonor Riscado (2001) numa grande maioria,

“O livro é substituído, nas preferências do público, pelo material vídeo, de mais fácil consumo e digestão e, quando se trata do livro, ele mesmo, a fatia preferida é a dos sucedâneos dos vídeos, em edições importadas e pessimamente traduzidas, às vezes, “cretinizantes”, com ilustrações confrangedoras e de enorme mau-gosto, ultrapassando o pior do kitsch” (p.1)

Na realidade, após a observação em jardim-de-infância foi possível constatar a pobreza dos títulos de literatura para a infância disponíveis na área da biblioteca, em que predominam as coleções da Disney, Anita, Ruca, Noddy, entre outros.

“A pobreza dos títulos de literatura infantil e a sua enorme falta de actualidade fazem com que nos interroguemos sobre o imenso tédio que às crianças está reservado e sobre a absoluta impossibilidade de despertarem para a beleza mágica da palavra e da imagem convocadoras de outros mundos” (Riscado, 2001, p.2)

É fundamental compreender que as ilustrações dos livros infantis codificam várias perceções e detalhes artísticos que necessitam de ser decodificados. No entanto, a ilustração não é apenas para que o pequeno leitor consiga ler o texto escrito, na medida em que a ilustração concebe o livro como uma obra de arte que consegue potenciar a sensibilidade e o sentido estético do ser humano.

O álbum ilustrado, neste sentido, consegue ligar as duas linguagens que temos vindo a referir (a linguagem visual e a linguagem verbal) transformando-as numa só, com um sentido único e interdependente.

O álbum, também denominado por “picture story books” (na versão anglo-saxónica), é um objeto artístico bastante complexo e, apesar de ser um produto editorial muito em voga, ainda não existe uma definição consensual entre os investigadores. Contudo, genericamente, podemos defini-lo, do ponto de

vista editorial, pelo seu formato com capa dura, papel de elevada gramagem e de boa qualidade e um número reduzido de páginas (24 a 32 páginas) profusamente ilustradas e, na maioria das vezes de página inteira ou dupla página.

Este tipo de obra caracteriza-se, também, pela prevalência da imagem em relação ao texto muito condensado, ou mesmo inexistente, em que a ilustração sobressai não só pela sua qualidade, mas também pelo cuidado do design técnico. Para além disso, neste tipo de obras existe uma relação semiótica entre texto e imagem, através da qual “the pictures and text are a perfect blend, supplementing and enriching each other, but each depending on the other to make the book whole and greater than the sum of its parts” Nodelman e Reimer (2003) cit, in Brito (2014)

Na sua maioria os investigadores estão de acordo num único ponto em que caracterizam o álbum ilustrado como sendo um casamento entre as palavras e as imagens, através do qual têm a responsabilidade de criar um bom livro. Assim, Bishop e Hickman (1992) cit. in Brito (2014) afirmam que “just about any definition of a picture book, however, includes the requirement that, in the marriage of words and pictures, the two partners share the responsibility of making the book work” (p.27).

O álbum ilustrado tem de ser analisado na íntegra, ou seja, deve-se prestar atenção a cada uma das suas partes, com isto estamos a referir-nos à capa, contracapa, guardas iniciais e finais, a tipografia e as imagens, todos estes elementos, construídos numa lógica sequencial, são fundamentais para a compreensão da obra.

Neste género editorial, as ilustrações funcionam como um elemento que cativa e estimula as capacidades emotiva e cognitiva da criança, salientando-se a “necessidade da escolha de livros que conduzam mais além do reconhecimento superficial do meio e da enumeração dos objetos representados” (Marantz, 2005 cit. in Rodrigues, 2009, p.5).

Como objeto artístico que é, o álbum desempenha, simultaneamente, as funções de entreter e instruir, onde “as palavras e imagens estabelecem um diálogo cúmplice e onde o significado das últimas decorre da cor, da forma, da textura (...) convertendo-se numa ferramenta narrativa que, aliada ao discurso verbal, atribui um sentido final à história, numa fusão de linguagens proporcionadora de um deleite estético penetrante” (Rodrigues, 2009, p.6).

Efetivamente, Sérgio Adricaín (2005) afirma que o álbum ilustrado é um meio para apreciação das artes visuais, através do qual é possível fomentar a sensibilidade estética da criança, de forma a que descubra, progressivamente, diferentes modos de representação que se afastam do cliché e de representações estereotipadas e explícitas. O mesmo autor sublinha, ainda, que o álbum pode funcionar como uma galeria de arte ou até mesmo um museu, na medida em que é através dos álbuns ilustrados,

que se inserem em correntes artísticas culturais, que a criança terá o seu primeiro contacto com a arte, bem como com manifestações artísticas diversas.

Atualmente, assiste-se, nestes géneros editoriais a uma aproximação a vários movimentos artísticos que, nos últimos anos, e, em termos formais e de recursos, estão muito próximos de algumas obras de arte contemporânea, por isso, o contacto com o álbum ilustrado desde idades precoces surge como uma forma de educação visual, iniciando, desta forma, a criança “numa perceção ativa e crítica da arte, permitindo-lhe, ainda, alimentar-se de referentes culturais, fazer descobertas e educar a sua sensibilidade e o seu gosto estético” (Rodrigues, 2009, p.7).

## **1.2. Problema e questões de exploração**

O estudo que se irá realizar está inserido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Palhares.

Este projeto centrou-se no estudo do álbum ilustrado para o desenvolvimento da literacia visual, assumindo, assim, o título, “*O impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos.*”

Este projeto foi desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, tendo como local de implementação o Infantário Nuno Simões em Guimarães, num grupo de vinte crianças na faixa etária dos três anos.

A presente investigação tem como objetivo central tentar encontrar uma resposta à questão “Qual o impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos?”. Para isso, foram formuladas previamente, algumas subquestões que poderão contribuir para esta reflexão, a saber:

1. Será possível trabalhar os álbuns ilustrados com crianças na faixa etária dos três anos?
2. Que estratégias utilizar?
3. Como desenvolver a literacia visual através do álbum ilustrado?
4. As imagens do conjunto de livros escolhidos são ambíguas, ou pelo contrário, são imagens objetivas, certas, que não deixam dúvidas na hora de interpretar?

### **1.3. Objetivos**

Tendo como base as necessidades do contexto, assim como um referencial teórico adequado, os objetivos estabelecidos para a presente investigação são:

- a). Explorar álbuns ilustrados com o objetivo de promover a literacia visual;
- b). Promover a observação e análise das ilustrações para compreender a obra;
- c). Explorar álbuns ilustrados para promover as competências linguísticas;
- d). Estimular a oralidade de forma a que as crianças consigam manifestar sentimentos, ideias, experiências e opiniões sobre os álbuns ilustrados;
- e). Aproximar e familiarizar a criança para a ilustração na literatura infantojuvenil, através do contacto com álbuns ilustrados.
- f). Promover o acesso a uma multiplicidade de materiais, técnicas e instrumentos;
- g). Desenvolver atividades que estimulem as capacidades expressivas e criativas das crianças;
- h). Avaliar o impacto das estratégias utilizadas no desenvolvimento da literacia visual.

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

### **2.1. A Literatura para a infância – reflexões em torno de um conceito**

Os livros para crianças e jovens são uma porta de entrada para um mundo de sonho e fantasia longe de uma realidade asfixiante e stressante que aprisiona as mentes. E é inquestionável a importância que lhes é atribuída enquanto material lúdico e educativo. No entanto, nem sempre tiveram este destaque e mesmo quando se tenta compreender que obras devem ser legitimadas como cânones literários, encontramos algumas barreiras relativamente à legitimação deste género como objeto literário.

“Uma das questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é o da sua legitimação enquanto *corpus* textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade” (Azevedo, 2006, p.17).

A definição de literatura para a infância tem sido alvo de várias discussões nas quais ainda existem muitas dúvidas para a considerar como objeto literário, assim como o facto de não ter um destinatário explícito. Contudo, apesar destas questões, esta é uma área da escrita que se tem afirmado em vários domínios. Podemos afirmar que, esta é uma área que faz parte do nosso património cultural



e literário que integra um processo comunicativo complexo que reflete as alterações ideológicas, económicas, políticas e sociais ao longo do tempo (Glória Bastos, 1999).

De acordo com Glória Bastos (1999), a literatura para a infância é uma realidade compósita onde as fronteiras não estão bem definidas, sendo bastante fluidas. Assistimos, a obras que foram escritas para adultos e que são lidas por crianças, como, por exemplo, *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, que foi uma obra adotada pelos jovens, mas que não foi escrita para este destinatário, e o mesmo acontece com obras escritas para um público mais jovem, mas que também atraem um público mais adulto, é sobejamente conhecido o caso do *Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry. Por isso, muitos autores consideram esta área da escrita como sendo literatura de potencial receção infantil porque existem, nesta área, imensas obras que por determinados fatores (linguagem usada, temáticas abordadas, forma de apresentação, etc.) foram adotadas pelas crianças nas suas leituras.

Segundo Azevedo (2009):

“Na linha das palavras da escritora brasileira Cecília Meireles a entenderemos (Literatura para a Infância) doravante na aceção de literatura de potencial receção infantil. De facto, é na entidade recetora que se encontra a sua especificidade: não porque seja constituída por textos nos quais os traços, as características ou a capacidade de funcionamento semiótico da literatura revelem alguma defetividade, mas tão somente porque alguns dos seus recetores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interseção com os textos diversos das de um leitor já experimentado nestes passeios nos bosques da ficção” (p.19).

Esta questão leva-nos a uma definição do papel que o leitor desempenha na escolha das obras que irá ler. Se pensarmos um pouco, depressa concluiremos que quem medeia todo o processo de seleção de obras, pelo menos nas primeiras idades, são os adultos. Desta forma, Peter Hunt (1991) chama a atenção para a responsabilidade que os pais, bibliotecários, professores, educadores, os livreiros e a todos que trabalham com livros têm nas primeiras escolhas que fazem das obras. Na medida em que vão funcionar como primeiros recetores de um texto e que depois tornarão a criança num segundo recetor, no momento em que vai contactar com esse mesmo texto. Compreende-se que estes recetores primários têm o dever de promover um objeto livro com qualidade e que auxilie a criança na construção de significados.

Como forma de precisar este campo da literatura de potencial receção infantil a autora Judith Hillman (1995) refere que o conteúdo e qualidade são dois componentes que auxiliam numa definição deste género tão complexo. Relativamente ao conteúdo refere que na sua generalidade as obras consagradas para a infância descrevem experiências típicas desta idade, sendo que estas experiências tendem a ser escritas em intrigas simples e diretas terminando com finais felizes. Estes textos, combinam realidade e fantasia, sendo, também, caracterizados por um sentimento de otimismo e inocência. Quanto

à questão da qualidade literária, sendo um parâmetro de cariz mais subjetivo, a autora refere que é onde se encontram mais problemas, no entanto, sublinha que um dos objetivos da literatura é dar prazer ao leitor, frisando que a literatura é uma forma de podermos explorar e descrever os nossos pensamentos, sonhos e histórias.

Para além do conteúdo, a questão da qualidade das obras literárias, como foi dito anteriormente, é um elemento fundamental na construção de futuros adultos críticos, imaginativos e interventivos. É urgente consciencializar, todos aqueles que desempenham um papel na formação das crianças, que é necessário olhar para os livros de uma outra forma, é essencial que se observe o livro no seu todo, desde o texto à ilustração, que se compare, que se leia críticas realizadas por pessoas com formação nas áreas da linguística, da psicologia, da arte, entre outras.

Leonor Riscado (2001), ainda sobre a qualidade literária, refere que é necessário chamar a atenção “para a necessidade de adequar textos e ilustrações às várias fases de desenvolvimento da criança, imergindo-a em sucessivos “banhos de linguagem e de imagem”, mas também, e sobretudo, de imaginação e bom gosto” (p24).

Desta forma, encontramos na literatura de potencial receção infantil uma literatura com um destinatário expresso, neste caso a criança ou o jovem, que reúne um conjunto vastíssimo de obras desde narrativas, textos poéticos e textos dramáticos. No entanto, esta área da escrita inclui, também, obras que não tendo sido pensadas para as crianças, por varias circunstâncias, são hoje consideradas como fazendo parte do repertório de obras de literatura para esta faixa etária. Neste conjunto de obras a que podemos chamar de literatura anexada ou de fronteira, fazem parte textos da literatura tradicional de transmissão oral, como as fábulas, os mitos, as lendas, os trava-línguas, e os provérbios que estão imbuídos de um enorme património cultural e histórico.

Even-Zohar, 1999 (Cit. in Azevedo, 2009) refere isso mesmo quando afirma que “sendo uma realização da cultura, os textos literários artilham sempre implícita ou explicitamente determinados valores de natureza social, histórica e ideológica, os quais, em conjunto com a expressão, fazem deles complexos artefactos verbais” (p.41).

Atualmente, têm surgido novos formatos de livros que estão relacionados com este conceito da literatura para crianças que despoletam uma série de questões problemáticas quanto à sua inclusão no universo literário. Nesta situação tem-se os livros profusamente ilustrados, mais comumente chamados de *picture story books* ou o “livro que não se pode ler pela rádio” devido à relação intrínseca entre o texto verbal e o texto pictórico. Tem-se, também, os álbuns puros nos quais há um primado pela imagem sobre o texto, sendo que, na sua maioria o texto visual é a única componente destes livros. Desta forma,

a ilustração deixa de ter um papel meramente decorativo e ornamental, passando a fundir-se com o texto verbal, completando-o e dando-lhe um maior destaque, transcendendo-o.

Por apresentarem estas características estes novos formatos de livros ainda não adquiriram um estatuto de objeto literário, no entanto, o cuidado do design gráfico apresentado, inserindo-se, muitas vezes, em correntes artísticas contemporâneas, fazem deste objeto uma obra de arte. Neste contexto a autora Glória Bastos no seu livro *Literatura infantil e juvenil* demonstra uma posição mais aberta relativamente à inclusão destes livros no campo literário, destacando a sua opinião com uma citação de Denise Escarpit (1998):

“Os álbuns são literatura? Na medida em que a literatura implique “escrita”, podemos responder pela negativa, em quase todos os casos onde o texto é reduzido. Mas a ilustração, como a escrita, é um traço gráfico. Porquê então, uma vez que o é conteúdo de um livro, que é suporte de leitura, não o considerar como texto ou pré-texto, uma vez que é fonte de expressão, por consequência de criação de texto da parte da criança, ao mesmo tempo que é fonte de troca e mediador, de certa forma, de comunicação? Existe, pois, uma relação muito particular entre um texto com qualidade literária e ilustrações com qualidade artística e que fazem nascer uma obra que é difícil de classificar nas categorias tradicionais” (p.26).

Assim, percebe-se pelas opiniões das duas autoras supracitadas, a importância de refletir sobre a relevância que estes livros têm vindo a adquirir na infância e quais as suas potencialidades enquanto objetos artísticos e pedagógicos. Esta reflexão será retomada mais à frente quando abordarmos os livros álbuns de uma forma mais específica.

## **2.2. A literatura para a infância – Contextualização Histórica**

O Homem sempre foi um contador de histórias e os livros o espelho dessa capacidade inata para comunicar experiências vividas.

A literatura para a infância apresenta, hoje, uma valorização e um reconhecimento extraordinário. Contudo, muitas foram as vezes em que a literatura de potencial receção infantil foi marginalizada e relegada para um segundo plano.

As diferentes transformações políticas e sociais ocorridas ao longo da história nacional são cruciais para perceber como a literatura para crianças foi entendida ao longo dos tempos.

A partir do século XVIII a criança começa a distanciar-se do adulto passando a ser reconhecida como um ser com características próprias que exige um conjunto de preocupações quanto à realidade que a rodeia. Com esta nova perspetiva da infância surge a necessidade de escrever para os mais novos. No entanto, em Portugal, a preocupação em escrever livros para crianças começa a despontar só no

século XIX. Contudo, no nosso país, nesta altura, a maioria das crianças não era alfabetizada pois iam trabalhar desde muito pequenas e o único conhecimento a que tinham acesso era o ensino oral do catecismo, fornecido pelos párocos.

A transmissão oral de conhecimentos era uma forma de ensino muito arcaica muito característica dos séculos XVI e XVII, tempos nos quais os textos e as histórias eram transmitidos por via oral. Natércia Rocha (1992) refere isso mesmo ao registar no seu livro que “a transmissão da cultura tinha então como base a oralidade e a ação divulgadora atribuível aos jograis, contadores de histórias e cantores ambulantes e atinge indiscriminadamente adultos e crianças.” (p.20)

A maior parte destas histórias contadas, ao longo dos séculos, seduzindo públicos de todas as idades, são hoje destinadas, exclusivamente às crianças. Esta literatura de transmissão oral chega-nos sobre a forma de provérbios, rimas, poemas, fábulas, contos tradicionais, com enredos que não se sabem bem a origem, tantas vezes modelados ao espelho “dos anseios, terrores e paixões” do público que os escutava.

Antes da difusão do livro só as classes dominantes como a nobreza e o clero e alta burguesia tinham acesso ao livro, precioso bem, escrito à mão pelo paciente trabalho dos monges copistas. Sendo um objeto raro e, por isso, extremamente caro, só um pequeno grupo favorecido tinha acesso a este produto cultural.

Com a difusão da imprensa, os livros passaram a existir em maior abundância e com um leque mais alargado de temas e de públicos, desde as classes dominantes ao povo, sendo que os livros destinados a um público mais jovem tinham, essencialmente, a finalidade de instruir e de moralizar, assumindo, desta forma, uma função pedagógica. (Rocha, 1992)

O século XIX é considerado como o século de ouro dos livros para crianças (Peter Hunt, 1991), e apesar de ainda existirem algumas obras em que predomina a função educativa, é nesta época que se assiste a um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças. O livro conquista, neste século, um lugar de destaque. Os contos de fadas dão a conhecer personagens fantásticas, mundos maravilhosos, iluminando o caminho das crianças para um lugar de fantasia e do imaginário. Destacam-se as histórias da “Capuchinho Vermelho”, a “A Bela Adormecida”, a “Gata Borralheira”, o “Gato das Botas” e muitos outros, presentes na coletânea de contos de Charles Perrault.

Em Portugal, a difusão destes textos adquire uma função, essencialmente, moralizante e uma forma de instruir as crianças e os jovens. Por isso, a literatura que sobressai, nesta época surge numa perspetiva de transmissão de valores políticos, culturais e sociais.

Com a chegada do século XX, os ideais republicanos influenciaram de forma marcante as mentalidades e a forma de escrita da época. Relativamente à legislação da 1.<sup>a</sup> República importa sublinhar as alterações que foram feitas ao nível da educação. A Constituição de 1911, era ambiciosa nos objetivos que pretendia alcançar, nomeadamente, o ensino primário obrigatório, a construção de bibliotecas escolares, bem como uma definição mais abrangente no papel que a educação deveria assumir na sociedade.

Na primeira metade do século XX, existia o reconhecimento da criança como leitora de livros e este reconhecimento levou a uma forte produção editorial não só de livros, mas também na edição de jornais e de revistas para crianças.

Sublinha-se a presença notável de autores portugueses com edições muito cuidadas. Contudo, os ideais republicanos sofrem um duro golpe com a 1.<sup>a</sup> Grande Guerra e com a consolidação do poder salazarista. O segundo conflito mundial, embora sentido de forma mais indireta, também contribuiu para o empobrecimento cultural e educativo sentido nesta época.

Com o Estado Novo, assiste-se a uma redução da escolaridade obrigatória e à censura na produção literária, incluindo, a infantil.

Apesar de escassearem novas obras e novos autores, no campo da ilustração o panorama altera-se, mostrando ser mais animador com o surgimento de novos nomes e pela participação de artistas consagrados. A par surgem as coleções de pequeno formato e preço acessível, e, ainda que sejam de uma qualidade inferior, estas obras desempenham uma função valiosíssima, pois ao serem acessíveis e de pequena extensão, conseguem chegar às crianças, que nesta época só frequentavam a escola até ao terceiro ano, encorajando-as a ler.

O final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e o 25 de abril de 1974 desencadearam muitas mudanças e uma nova dinâmica social. Entre estes dois grandes acontecimentos houve um conjunto de consequências interrelacionadas com os mesmos que alteraram os hábitos de vida das populações e perspetivou a educação e os hábitos de consumo, nomeadamente, ao nível cultural. A liberdade de expressão permitiu o aumento da escolaridade obrigatória e a entrada em funcionamento das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, promovendo hábitos de leitura, levando a informação a locais mais remotos, tornando-a acessível a todas as classes sociais.

Surgem, também, várias publicações de autores nacionais como Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa, Alice Vieira, Matilde Rosa Araújo, e Sophia de Mello Breyner Andresen.

Esta época abriu caminho para novas reflexões sobre a criança e pela preocupação com a proteção dos seus direitos. Assistimos, também, ao nascimento de novas editoras e de autores como

António Torrado, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Maria Cândida Mendonça, Manuel António Pina, entre outros (Rocha, 1992).

A liberdade de expressão conduziu a uma abertura a novos temas como a sexualidade e as relações familiares, as edições são pautadas por humor, temas alegres e mais divertidos e, também mais apelativos para as crianças. A leitura passa a ser um momento de felicidade. As crianças revêm-se nas personagens dos livros e a realidade anda de mãos dadas com a ficção e o maravilhoso.

Atualmente, já no século XXI, a produção editorial publica com extrema intensidade. Hoje em dia, através de vários artigos publicados, compreende-se o valor que têm os livros para as crianças, assim como a importância da leitura, e cada vez mais, os pais, os educadores e os professores incentivam à leitura de livros desde os físicos aos em formato digital.

A Editora Kalandracka, a Editora Planeta Tangerina, a Editora Bruua, a Editora Edicare, Editora Mini Orfeu, a Editora Girafinha, a Editora OQO destacam-se pela publicação de livros para crianças com formatos originais.

Para além de prémios que valorizam a inovação e a criatividade, todos os anos se dinamizam feiras internacionais onde se promovem os livros para crianças e novos formatos. Os álbuns narrativos, e os álbuns puros, são um formato muito em voga na atualidade, apesar de muitas editoras apostarem em autores estrangeiros, já começam a aparecer autores portugueses como Bernardo Carvalho, Madalena Matoso, Isabel Minhós Martins, entre outros.

### **2.3. A Construção de Leitores – A importância da leitura na atualidade**

O primeiro valor da leitura é sem dúvida alguma satisfazer o leitor que dela desfruta. Ler é uma atividade extremamente complexa que enriquece o Homem nas suas várias facetas e permite um constante enriquecimento pessoal.

Ler amplia o vocabulário, melhora a expressão oral e escrita, exige do leitor uma grande capacidade de reflexão e concentração, estimulando a estruturação do pensamento e a capacidade de raciocinar. Nas palavras de Viana e Ribeiro (2014) “a aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa que implica a ativação de vários processos cognitivos e linguísticos” (p.18). No entanto, Inês Sim-Sim (2006) vai mais longe e refere que o ato de ler “é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (p.8).

Desta forma, o livro representa um instrumento valiosíssimo na promoção de hábitos de leitura e na consequente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor. Por isso, é fundamental que a

leitura e os livros sejam valorizados e entendidos como fontes inesgotáveis de conhecimento, fazendo parte da vida das crianças, tanto em contexto familiar, como em contexto escolar e na sociedade em geral.

Nos dias de hoje, as crianças desde idades muito precoces, convivem com diferentes tipos de materiais impressos, contudo não é suficiente que as crianças contactem com livros é essencial que se relacionem afetivamente com eles. Pois a leitura é um ato extremamente afetivo que deve ser cultivada quotidianamente. Para além das crianças viverem rodeadas de livros é condição necessária que desenvolvam experiências positivas face aos mesmos.

A família, o jardim de infância e a escola são microssistemas que possibilitam o desenvolvimento de atitudes positivas face aos livros e à leitura. São espaços onde a criança terá a oportunidade de se envolver em atividades de leitura prazerosa e frutuosa que a levarão numa viagem de sentidos através da imaginação e do maravilhoso.

Contudo, tem sido cada vez mais árduo cativar as crianças e os jovens para a leitura. Nas últimas décadas tem se assistido a um desenvolvimento crescente dos meios audiovisuais. A imagem assumiu uma presença senão permanente, quase permanente, proporcionando uma interação com o discurso visual que o discurso textual não permite. Os telemóveis, o *lpad*, o *lphone*, o tablet, o computador e os vídeo jogos conseguem captar muito mais facilmente a atenção do público do que um livro, que exige um comportamento mais solitário e uma capacidade de concentração e reflexão muito mais complexa.

Parafraseando Lins (2004) “o mundo muda, a moda muda, tudo muda. (...) A criança hoje, urbana ou não, recebe uma carga visual impensável décadas atrás até para um adulto. E é para essa criança que os livros são feitos” (p.25).

Nesta perspetiva, é urgente que a escola, desde a creche até ao ensino secundário, promova a aquisição de competências e a promoção de hábitos de leitura. Impera-se que a escola, os pais, os bibliotecários construam projetos que não confinem o livro ao espaço da sala de aula e que não tornem a leitura monótona. Tal como defende Xavier (1988) (*cit. In* Gomes, 2007):

“Fazer viver a leitura é ligar o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar. É, longe das censuras e dos argumentos intelectuais, desvelar o interesse e o prazer da leitura, partilhá-los e discuti-los com ela. E é, finalmente, correr o risco de que, em qualquer lugar, a qualquer momento, o livro e o jogo da leitura possam estar presentes; sujeitos ao capricho de cada criança, para um breve encontro ou para uma longa conversa” (p.10).

O jardim de infância é, pela flexibilidade que tem em desenvolver capacidades de forma integrada, um local por excelência que permite criar oportunidades de contacto com os livros e a leitura, sendo um espaço onde há abertura para novas experimentações e para repensar o lugar dos livros e da leitura. Nas OCEPE (2016), há uma significativa preocupação com a leitura defendendo que “é através

dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.66), focando também o trabalho dos educadores e a importância da articulação da leitura com outros domínios no desenvolvimento do gosto e do interesse pelo livro e pela leitura.

Para além do contexto formal de educação, é necessário que as crianças experimentem outros contextos onde a leitura e os livros sejam promovidos. As feiras dos livros ganham cada vez mais espaço e mais destaque, basta olharmos para as diferentes atividades que enriquecem os cartazes para percebermos que há um maior investimento em *workshops*, em colóquios com os autores e ilustradores. Outros espaços de promoção são as bibliotecas municipais com atividades desde a hora do conto semanal, conversas com autores, apresentações de novos livros e novos escritores.

A edição de catálogos de livros, por parte de algumas cadeias de livreiros como é o caso da Fnac que edita todos os anos um catálogo de pequena dimensão com cem títulos agrupados por faixas etárias, onde dão a conhecer escritores, novos títulos, revelando algumas partes de obras, prémios conquistados, entre outros.

Como se pode ver há ,atualmente, um grande investimento por parte das editoras e das livrarias na promoção do livro e da leitura, existem pelo país inteiro livrarias que fazem um trabalho excecional juntos dos mais novos.

Há, inclusivamente, um novo conceito de livraria que começa a surgir em Portugal, como por exemplo, Mercado Azul em Guimarães e Aqui há Gato em Santarém. Estas livrarias primam por ser espaços dedicados exclusivamente aos livros para crianças, com decorações que nos remetem para o mundo da fantasia e do imaginário, com atividades interessantes para o ano todo, mesmo ao fim de semana. Estes espaços organizam feiras de leitura, organizam ateliers, teatros, *workshops*, horas do conto, “(...) lá partimos nós nesta grande aventura que é a Arte e a Educação. Na nossa mochila levamos a magia dos livros, a emoção do teatro, a alegria de criar... E juntos, acreditamos que todos somos criadores de arte” (Aqui há Gato).

Estas livrarias desenvolvem-se em cooperação com as autarquias, com as escolas e com as bibliotecas municipais e juntos fazem um trabalho extraordinário que agrada a todos os públicos.

Em jeito de conclusão termino esta breve reflexão sobre a leitura e a sua importância com as palavras de Morais (1997):

“Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si.” (p.272)



#### **2.4. O álbum ilustrado – O texto e a imagem num compromisso de sentidos**

Atualmente, começa a ser difícil não reparar neste peculiar género da literatura para crianças, que denominamos por álbum ilustrado ou *picture story book*, na versão anglo saxónica.

Enquanto género editorial direcionado para um público mais infantil, o álbum é ainda muito recente, tendo surgido nas décadas de 50 e 60 do século passado, na Europa e nos EUA, muito por influência de um notório investimento nas artes gráficas, que possibilitou a introdução de inovações no processo de impressão e no processo de composição do texto e da imagem. Contudo, este género só muito tardiamente se desenvolveu em Portugal. E mesmo na atualidade, apesar de existirem alguns exemplos bastante interessantes de álbuns de qualidade como é o caso dos trabalhos realizados por Manuela Bacelar, Maria Keil e mais recentemente Bernardo Carvalho, ainda dominam no mercado editorial as traduções de autores estrangeiros. A verdade é que o álbum ilustrado, ainda não conhece, em Portugal, a mesma notoriedade que tem em outros países.

A especificidade deste recente género reside na existência de uma forte componente visual e, também, por uma relação muito próxima entre o texto e a imagem. Aliás, Maurice Sendak, autor reconhecido e cultor deste género, descreve o álbum como um “poema visual”. Também, Uri Shulevitz (1997) define-o como “o livro que não pode ser lido pela rádio”.

Apesar deste tipo de edição partilhar algumas características com o livro profusamente ilustrado, como a abundante presença de ilustrações, o formato em grandes dimensões, a utilização de um papel de qualidade superior, entre outros elementos paratextuais. O álbum ilustrado distingue-se do outro tipo de edição pela incapacidade que o texto revela em afirmar-se como uma narrativa.

Ana Margarida Ramos (2010), relativamente ao formato deste género da literatura para crianças, destaca:

“A capa dura, o formato grande (ou diferente), a publicação num papel de qualidade superior, visível na gramagem elevada, o reduzido número de páginas, a presença abundante e profusa de ilustrações, a impressão em policromia, permitindo uma amplitude quase infinita no que aos jogos de cores diz respeito, a presença de um texto de reduzida extensão apresentado com caracteres de grande dimensão (e, às vezes, de tamanho variável) e, finalmente, a qualidade e o cuidado com *design* gráfico da publicação, alvo de um investimento particular” (p.30).

Este género da literatura para a infância destaca a ilustração, remetendo o texto para um papel secundário que ou aparece em pequena extensão, ou não aparece de todo. Este novo formato de edição põe em evidência a ilustração que deixa de ser vista só como um elemento, meramente, decorativo e ornamental que acompanha o texto.

Denise Escarpit (2006), avança uma definição do álbum ilustrado mais centrada no conteúdo do que no formato, referindo:

“Um álbum ilustrado es una obra en la cual la ilustracione es lo principal, lo predominante, pudiendo estar el texto ausente e com una presencia por debajo del cinquenta por ciento del espácio. Un álbum puede así tener, por un lado, un contenido textual y, por outro, debe tener, obligatoriamente, un contenido gráfico e pictórico” (p.8).

Para além dos elementos de ordem paratextual, o álbum é, também, um encontro de linguagens entre o autor e o ilustrador que se complementam e cruzam para contar uma história. Não raras as vezes, o ilustrador assume, também, a redação do texto. Destacando-se igualmente a participação do *designer* - um terceiro autor do livro - responsável por decisões muito importantes que fazem deste objeto um artefacto artístico específico e singular.

O crescimento da importância do ilustrador enquanto autor de álbuns ilustrados, aliado a uma forte componente visual tem promovido algumas interpretações que sugerem a necessidade de começar a ler os álbuns mais como formas de arte visual e não literária. No entanto, a presença de textos em algumas destas publicações sublinha a linguagem híbrida entre a componente visual e textual.

A ilustração, ora simples para seduzir o leitor, ora complexa escondendo outros sentidos do texto, auxilia sempre na mediação do discurso verbal, apoiando o leitor no processo de decodificação dos sentidos do texto, ampliando-o<sup>1</sup>.

O álbum ilustrado, devido à simplicidade de algumas das suas narrativas, torna-se acessível a leitores muito pequenos, permitindo, segundo Ramos (2010) um contacto precoce com a estrutura narrativa e com a dimensão artística, tanto do ponto de vista literário como plástico. Acentuando que “o álbum desenvolve sempre, valorizando sobretudo a componente visual, um diálogo cúmplice que origina uma forma potenciada de narrar” (p.32). Também Teresa Colomer corrobora esta ideia assumindo que os álbuns constituem um ótimo recurso de leitura para as primeiras idades, estimulando uma progressiva autonomização da leitura. Sublinhando, ainda, o facto de integrarem uma vasta multiplicidade de mensagens que lhes permite agradar a diferentes públicos.

De acordo com Ana Margarida Ramos (2010), a flexibilidade do álbum ilustrado à experimentação pós-moderna, a sua intertextualidade, metaficcionalidade, a atração por géneros e linguagens marginais e a implicação do leitor na construção de sentidos, são algumas características deste género editorial que contribuem para o seu sucesso como o maior e mais inovador contributo da literatura para a infância na esfera literária.

---

<sup>1</sup> Sugere-se a leitura do ponto 1.4, para melhor aprofundamento sobre a ilustração nos álbuns ilustrados.

Designada por muitos teóricos como ícono-texto ou imago-texto, a relação presente entre texto e imagem no álbum ilustrado resulta, de acordo com Sipe (1998) de uma combinação sinérgica cujo o efeito final vai muito além da união entre o discurso verbal e o visual, esta autora acentua o facto de estas duas partes interagirem e complementarem-se aproveitando as suas melhores potencialidades.

“In picture book, both the text and the illustration sequence would be incomplete without other. They have a synergistic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text an illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts” (Sipe, 1998, pp.98/99).

E ainda que em Portugal haja uma insipiente reflexão sobre este género, sabe-se que no estrangeiro há uma enorme procura e preferência pela sua análise, bem como um repertório considerável de especialistas que se dedicam aos estudos sobre o álbum ilustrado.

Sobre os álbuns ilustrados prevalecem ainda algumas dúvidas quanto à sua catalogação. Por incluir textos narrativos e poéticos ou até mesmo por prescindir da componente textual vários teóricos preferem entendê-lo como tipo editorial. David Lewis (2001) corrobora esta perspetiva defendendo que “the picture book is not a genre (...) it exploits a genres (...) What we find in the picturebook is a form that incorporates, or ingests, genres, forms of language and forms of illustration” (p.65).

As vantagens para os leitores deste tipo de publicações são inúmeras e mais que evidentes. Para além de introduzirem as crianças no convívio com a narrativa escrita, o álbum ilustrado, do ponto de vista visual, promove a educação estética das crianças, não só pelas diferentes expressões artísticas utilizadas nas ilustrações, mas também pela forma como articula duas linguagens únicas exigindo do leitor competências de observação. Este produto estético e cultural é, muitas das vezes, o reflexo de novas correntes artísticas, assumindo-se como um espaço criativo e híbrido onde a imagem e o texto se fundem construindo um género que consegue chegar a todos os públicos, independentemente, da faixa etária.

## **2.5. A linguagem secreta das imagens - A Ilustração no álbum ilustrado**

Desde as gravuras rupestres, passando pelas iluminuras dos tempos medievais até à ilustração contemporânea, as imagens sempre tiveram um lugar de destaque nos livros. As imagens que acompanhavam os textos seduziam o leitor e auxiliavam-no na descodificação da mensagem escrita.

Veja-se, a título de exemplo, o material iconográfico religioso que foi pensado para servir uma funcionalidade pedagógica e doutrinária junto das populações não alfabetizadas, estas imagens, reproduzidas em vitrais nas igrejas, estimulavam a perceção de conceitos de difícil compreensão. E é

este pressuposto que explica o facto de se utilizarem ilustrações nos livros para os mais novos, desempenhando um papel importante ao nível da educação da criança.

No âmbito da literatura para a infância assistimos ao aparecimento de várias editoras dedicadas, exclusivamente, aos mais novos e de autores que dedicam grande parte do seu trabalho aos leitores infanto-juvenis. Também são cada vez mais os artistas plásticos, *designers* e ilustradores que colaboram na edição dos livros para este público.

Devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e de edição, assiste-se a um investimento considerável a nível visual e gráfico destas publicações, fruto, também, de uma grande valorização atribuída ao ilustrador enquanto autor de livros ilustrados. Se há alguns anos atrás o seu nome nem aparecia na capa dos livros, hoje em dia, o crescimento da importância do ilustrador é, notoriamente, visível tanto pela atribuição de vários prémios de ilustração nas publicações infantis, tanto pela realização de exposições para as quais estes artistas são convidados a expor os seus trabalhos.

A par desta visibilidade do ilustrador, a imagem assume, cada vez mais, na sociedade ocidental e nos media uma importância crescente e tem suscitado algumas reflexões. No domínio da literatura para crianças segundo Ramos (2007), a valorização da componente visual é bem aceite. Para esta autora, um contacto frequente com imagens altera a forma como raciocinamos e a forma como percebemos as mensagens comunicativas. Por isso, “o ilustrador não pode ser um mero repetidor do texto, nem as imagens que cria podem ser redundantes sob pena de se tornarem desnecessárias ou, até, perturbadoras” (Ramos, 2007, p.18).

Assim, neste universo da literatura para a infância, a ilustração permite-nos ver para lá do texto, desenvolvendo a nossa capacidade de perceber o texto e as mensagens por ele codificadas.

A ilustração é fundamental não só para a sedução do leitor mais pequeno que ainda não tem o domínio do código escrito, mas também para “a cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007, p.18).

Nos livros dedicados aos mais novos, as ilustrações permitem cativar e atrair a atenção do leitor, funcionando como mediadoras da mensagem do texto, auxiliando, também, o pequeno leitor na decodificação dos vários sentidos do texto.

As ilustrações, muitas das vezes, têm a capacidade de extrapolar o texto, ampliando o seu significado e desvendando novos detalhes, o que confere aos álbuns ilustrados uma enorme riqueza artística e “uma preciosa iniciação à arte da narrativa, trilhando caminhos complexos” (Gomes, 2003, p.5).

Os ilustradores espelham nas suas ilustrações elementos culturais e históricos, resultado de influências de quadros, livros, personagens, filmes. As ilustrações, segundo Ramos (2010), “ativam leituras complementares (...) às vezes claramente intertextuais (...) propondo ao leitor uma viagem pelo universo mágico das cores, das formas e da Arte” (p.16).

Sendo um elemento essencial das publicações da literatura para a infância, a ilustração permite que a criança interaja, muito precocemente, com as artes plásticas. Esta introdução a um mundo novo recheado de magia e imaginação irá condicionar de forma decisiva a relação da criança com a literatura, com os livros e com a arte.

Assim, a crescente importância que tem vindo a adquirir e a atenção redobrada de que tem sido alvo possibilitará uma multiplicidade de leituras e de diálogos, facto que permitirá comunicar de forma cada vez mais visual em que a imagem possibilitará uma leitura universal e translinguística num mundo também mais global fomentando e impulsionando a utilização da forma visual em detrimento da palavra em qualquer meio de comunicação como será o caso específico do livro álbum.

## **2.6. A literatura e o desenvolvimento cognitivo da criança**

Já abordámos no capítulo anterior o conceito de literatura infantil, fazendo uma breve contextualização histórica, destacando, também, um novo tipo editorial muito em voga na atualidade. O álbum ilustrado, pela sua componente visual, torna-se um objeto de estudo interessante do ponto de vista da compreensão da importância que as imagens têm vindo a adquirir na sociedade ocidental.

Assim, pelas suas características únicas, o álbum ilustrado exige uma reflexão em torno da sua componente marcadamente visual e do desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que o público infantil constitui um dos seus destinatários expressos.

Há autores que colocam em causa a existência de livros para crianças, no sentido em que olham a literatura como uma dimensão artística sem um destinatário referencial. Há, também, outros autores que defendem, seguindo os pressupostos da psicologia e da pedagogia, que os livros devem estar agrupados por faixas etárias. O próprio sistema editorial faz esta mesma catalogação dos livros destinados ao público infantil. Também o Plano Nacional de Leitura (PNL) está estruturado segundo esta tipologia.

Efetivamente, Coelho (2000) cit. In Domiciano (2008) propõe no seu livro *A Literatura Infantil* que haja uma adequação dos livros ao grau de desenvolvimento das crianças. Para isso, é necessário recorrermos a Jean Piaget e aos estádios de desenvolvimento.

Apesar de no presente trabalho apenas nos interessar o período pré-operatório, todos os estádios de desenvolvimento serão abordados, no sentido de fornecer uma informação mais contextualizada e rigorosa possível.

De acordo com Johanna Turner (1976), Jean Piaget distingue quatro estágios principais: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operações concretas (7-11 anos) e operações formais (11-idade adulta).

No estágio sensório-motor, a criança inicia a compreensão do seu mundo através da coordenação de ações e de experiências sensoriais. A criança vai conquistando, gradualmente, a independência dos seus movimentos. Para esta fase inicial, Coelho (2000) sugere a exploração de livros de imagens, indicando que estes devem fazer parte das brincadeiras quotidianas das crianças.

Dos 2 aos 7 anos, no estágio pré-operatório, a criança é dominada pela imaginação, pela ficção e pela fabulação. O desenvolvimento do raciocínio intuitivo permite-lhe imaginar perceções e ações, contudo ainda não consegue coordená-las com as ações lógicas. Este período é ainda caracterizado pelo egocentrismo, nesta fase a criança “considera-se ingenuamente como centro do mundo, tem tendência para tudo reportar a si, deforma a realidade em função das suas necessidades, é incapaz de ter em conta ideias de outrem” (Delmine e Vermeulen, 1983, p.86).

Segundo Coelho (2000), para esta fase recomendam-se livros profusamente ilustrados, acompanhados de pequenos textos. Nesta fase, as crianças apreciam fábulas, contos de fadas e seres extraordinários. Contudo, este autor chama a atenção para o facto de esta fantasia e ficção ir sempre ao encontro de situações quotidianas, na medida em que a criança ao encontrar relações com o seu mundo real, resolverá mais facilmente os seus conflitos interiores.

O estágio das operações concretas caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento lógico e com a consequente superação do egocentrismo. Neste período a criança consegue raciocinar mediante deduções, contudo, o pensamento lógico ainda está limitado ao concreto, pois a criança só conhece o que experimentou (Mata, 2001). É neste estágio que a criança inicia formalmente a alfabetização e, por isso, é também uma fase mais racional da criança em que a imaginação e a realidade andam de mãos dadas.

No último estágio de desenvolvimento dos 11 até à idade adulta, a criança inicia as operações formais que lhe vão permitir raciocinar por hipóteses, desenvolvendo o pensamento hipotético-dedutivo. Esta fase é caracterizada pela reflexão e a formação do pensamento abstrato. No panorama da literatura, há preferências por romances, ficção científica, lendas que remetam para as origens da vida e do mundo, entre outros.

Compreende-se então que o desenvolvimento humano é caracterizado por várias mudanças que ocorrem desde que nasce até que morre. Por conseguinte, a maturação e a aprendizagem são fatores condicionantes deste desenvolvimento. E se a primeira diz respeito à genética e à forma como esta influencia o desenvolvimento biológico O segundo fator prende-se com a qualidade das experiências que vamos vivenciando e que favorecem a emergência de mudanças psicológicas.

Para além do desenvolvimento psicológico da criança, outro aspeto importante a ter em consideração quando falamos em livros infantis é a sua participação no desenvolvimento linguístico da criança.

Maria Fernandes Cândido (2003), considera a literatura infantil como promotora da linguagem verbal, simbólica e imagética, atuando ao nível dos estímulos percetivos da criança.

De acordo com esta autora:

“A linguagem imagética, constante na literatura infantil, auxilia o educador a levar a criança a reconstruir (construir um novo ponto de vista) das perceções de objeto, espaço e tempo. Ao estimular a uma perceção dos detalhes das imagens dos livros, leva-se à construção de um novo objeto pois o leitor passa a construir uma nova imagem mental” (p.122).

Explorar imagens com as crianças é uma forma de as estimular a apurar a perceção e a re-estruturar a sua forma de ver. Domiciano (2008) acrescenta que “o desenvolvimento de uma perceção da imagem, enquanto representação por parte da criança facilita o seu ingresso no mundo da escrita, uma vez que o texto também é um desenho” (p.123).

Numa sociedade em que a imagem tem uma importância cada vez maior surge a necessidade de educar o olhar dos mais novos, não só na observação de sequências narrativas imagéticas, mas também através de fotografias, cartazes, desenhos, rótulos, etc. De seguida abordaremos esta questão da valorização da componente visual de forma mais aprofundada.

## **2.7. A valorização da componente visual: O álbum ilustrado como caminho no ensino pela imagem**

A criança vive, atualmente, rodeada de estímulos visuais que contribuem para a sua definição de cultura. As artes visuais, pela sua capacidade de expressar e comunicar sentimentos, sentidos, pensamentos e realidades, constituem um caminho de promoção da cultura visual.

Contudo, persiste, ainda, uma pacificidade no reconhecimento da imagem como um potencial instrumento comunicativo que estimula o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da intuição e da percepção.

Não podemos ignorar que vivemos tempos dominados pela imagem e usá-la apenas como função motivadora e ilustrativa é ficarmo-nos por um uso muito redutor e simplista da mesma. Ensinar pela imagem é assumir o seu valor próprio enquanto linguagem específica.

De acordo com Duborgel (1992), a imagem é um instrumento de comunicação, de informação e de conhecimento. Atua como um fator de motivação e um utensílio de memorização e observação do real. No entanto, ler uma imagem é uma atividade extremamente complexa, que exige o conhecimento de um código visual e esta leitura estará condicionada por fatores socio-culturais como assinala Jonh Berger (1996), “o que sabemos ou o que pensamos afeta a forma como vemos as coisas” (p.12), possuindo, desta forma, uma multiplicidade de possibilidades de significação.

Chaves e Lencastre (2003), propõem uma abordagem à imagem seguindo três regras fundamentais. Para estes autores deve-se começar primeiro por uma observação sem qualquer mediação do professor, devemos deixar fruir o pensamento sem qualquer intervenção. Só depois desta primeira observação o professor promove, por meio da comunicação verbal, um diálogo em torno da imagem. Chama-se a atenção para o facto de o professor atender ao nível etário do seu público e por vezes aconselha-se uma mediação em torno de certos aspetos complementares da imagem. Neste sentido, levar a criança a focar a sua atenção em alguns detalhes permitirá clarificar o conteúdo da imagem, levando a criança a observar melhor (Chaves e Lencastre, 2003).

Sugere-se, ainda, que as imagens apresentadas para além de serem adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, sejam, simultaneamente, associadas aos seus conhecimentos e experiências anteriores.

Assim,

“o texto visual desperta uma ação de observação e de procura de um sentido. Envolve também um processo de representação e de interpretação. Apesar de todos os textos visuais terem um ou mais sentidos, a descodificação dos seus sentidos culturais requer prática” (p.138).

Nesta perspetiva, o educador contemporâneo é desafiado a ajudar os seus alunos a compreender e a lidar com as diferentes formas da informação visual.

Portanto, a leitura de imagens, sendo um processo complexo e multifacetado, não é uma capacidade inata do ser humano e, por isso, exige uma aprendizagem tal como o código escrito.

Tal como se ensina a ler, também se ensina a olhar e para esta educação do olhar o álbum ilustrado pode realizar um trabalho fundamental. Com efeito, no caso das crianças pré-leitoras e das



leitoras iniciais, a presença de ilustrações nos livros auxilia a compreensão da obra. Em qualquer sala de jardim de infância, tudo está devidamente rotulado, e esses rótulos são também acompanhados pelas imagens. Neste sentido, as crianças vão olhar primeiro para a imagem e com o contacto frequente, começam a relacionar a imagem com a imagem dos caracteres, iniciando o sentido da escrita através da imagem.

Por conseguinte, a imagem conduz a diferentes possibilidades de interpretação, encerra percepções e detalhes artísticos que precisam de ser explorados. “E esta leitura é algo bastante específico, que ultrapassa as barreiras do verbal e entra no campo da subjetividade” (Rodrigues, 2012, p.51).

“A imagem, e a ilustração em concreto, para além dos fatores que condicionam a sua aprendizagem ou a forma como podem ser trabalhadas pelas crianças em contextos educativos, irão fornecer à criança, através da sua utilização em múltiplos contextos a maleabilidade necessária para a sua compreensão. Ao mesmo tempo, esta exposição da criança às diferentes imagens capacita-a com um conjunto de ferramentas e índices de identificação que irão constituir futuramente o seu repertório de descodificação e criação de imagens” (Santos, 2015, p.84).

Pelas suas características peculiares, pela presença de diferentes linguagens (textual, visual, paratextual), o álbum ilustrado torna-se um produto artístico e literário que implica o leitor na construção de sentidos e que apela ao questionamento e à intertextualidade, fatores essenciais para descodificação da mensagem imagética presente nas ilustrações e nas imagens em geral. Daí surge a necessidade de que as crianças, desde idades muito precoces, estejam em contacto com livros e álbuns ilustrados.

## **2.8. A literacia Visual: um caminho para compreender a imagem**

A imagem, antes da linguagem, é a primeira forma de comunicação dos seres humanos. No dia-a-dia estamos rodeados de símbolos e por todo o tipo de imagens que orientam a nossa vida e condicionam as nossas ações e às quais atribuímos significado sem precisarmos de um texto verbal que os acompanhe.

Enquanto educadores e professores centramos a nossa prática no treino da leitura e desvalorizamos o treino da interpretação de uma imagem, pensando-se, erradamente, que essa competência não necessita de ser ensinada, pois as crianças reagem sempre a uma imagem. Contudo, Maria Nikolajeva (2008) alerta para o facto de reagir e compreender não serem faces da mesma moeda, remetendo para a necessidade de uma maior valorização da imagem a nível educativo

Neste sentido, a literacia visual pode ser um caminho para tentar compreender os diversos sentidos de uma imagem. A literacia visual é uma estratégia que auxilia no treino da capacidade de olhar, de observar e de analisar os diversos sistemas visuais (fotografias, pintura, cinema, imagem digital).

A literacia visual, normalmente, está relacionada com o mundo artístico, no qual os alunos aprendem e treinam a capacidade de olhar para uma obra de arte, analisando-a e decompondo-a através de termos como a cor, a luz, a textura, o traço etc. No entanto, como afirma Lewis (2001) a cultura ocidental é, mais do que nunca, uma cultura visual que se reflete não só nas fotografias e nos sinais visuais que estão à nossa volta, mas também, nos vídeo jogos, nos computadores, nos telemóveis e nas redes sociais. A facilidade como, hoje em dia, se partilham imagens e vídeos no *Youtube*, no *Instagram* e no *Facebook* é uma prova de que estamos a assistir a um excesso de informação visual.

Com efeito, estas mudanças sociais exigem uma adaptação dos conceitos tradicionais de literacia de forma a incluírem estes novos conceitos, como, por exemplo, o conceito de literacia visual. A linguagem visual não se vai sobrepor à linguagem escrita, mas vai ampliar os seus sentidos através dos recursos multimédia e da visualidade. Avgerinou (2009), através da sua expressão “The world-as-a-text has been challenged by the world-as-a-picture” (p.28), corrobora a ideia de que o mundo não pode ser apenas e exclusivamente interpretado do ponto de vista linguístico.

Esta relação entre linguagem escrita e linguagem visual está muito bem orquestrada nos álbuns ilustrados, é através do cruzamento dos signos visuais com os signos linguísticos que o leitor consegue obter a mensagem total.

Nesta perspetiva, a linguagem verbal e a linguagem visual encontram na literatura para a infância, mais concretamente no álbum ilustrado, um espaço para a aprendizagem tanto do código verbal como do visual.

A linguagem verbal, em comparação com a linguagem visual, é mais fácil de aprender, na medida em que tem regras e convenções muito precisas e que permitem um domínio padronizado do código alfabético.

Apesar de parecer que a interpretação das imagens não levanta nenhuma dificuldade, a verdade é que o texto visual requer capacidades de decodificação e de sentido crítico. Estas capacidades devem ser estimuladas no contexto do crescente consumo de imagens.

Com efeito o objetivo da literacia visual é permitir que as crianças compreendam e usem as linguagens visuais para comunicar e discriminarem o que veem por intermédio de fotografias, imagens, ilustrações e pinturas. Primeiramente, a sua função é capacitar as crianças de ferramentas que lhes permitam observar uma imagem do ponto de vista semântico e sintático. Em seguida, desenvolver o

pensamento das crianças para a interpretação das imagens e para as possíveis conotações que ela codifica.

A interpretação de uma imagem está sempre dependente de conotações sociais, culturais e ideológicas que são construídas pelas experiências e pelo conhecimento que o leitor possui. De acordo com Gil (2011):

“Aquilo que vemos é fundamentalmente a representação de uma percepção culturalmente situada, e não um dado biológico universal (...). Não se trata de negar a existência de um real, mas simplesmente de entender a imagem como artefacto cultural, cuja decifração requer competências culturais” (p.24).

Portanto, a literacia visual não pode ser restrita a uma faixa etária, na medida em que é um processo contínuo que exige competências transdisciplinares que permitam discutir “de forma prismática os desafios das culturas do passado e do presente” (Gil, 2011, p.25), sendo o reflexo de uma adequação às complexidades do quotidiano e às alterações da cultura visual.

É esta riqueza de interpretações que marca a ilustração e o álbum ilustrado para a infância. A utilização de dois códigos distintos (visual e verbal) e a complexidade da narrativa apresentada, fazem do álbum ilustrado uma obra intergeracional que permite a cada nova leitura a descoberta de um novo sentido. Refutando assim a ideia de que o álbum ilustrado é simples e não oferece grandes possibilidades de exploração.

Assim, compreender uma narrativa visual pressupõe, como já vimos, uma alfabetização do olhar, pois a leitura de imagens não é meramente instintiva. Analisar uma imagem implica a decifração de códigos visuais bastantes elaborados e uma educação do olhar que não diz só respeito às crianças. Pais, educadores e professores necessitam, também, de aprender a ver.

## **Capítulo III – Metodologia de Investigação**

### **3.1. Opção Metodológica: Investigação-Ação**

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido segundo a metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia combina a investigação com a prática pedagógica, integrando-se na prática do quotidiano dos docentes.

A Investigação-Ação é aplicada aos problemas dos contextos educativos, funcionando como uma potencial estratégia para ajudar os professores a desenvolver capacidades e atitudes de questionamento sistemático sobre a sua prática de ensino.

Enquanto método de investigação, a Investigação-Ação insere-se na abordagem de investigação qualitativa e aplica-se quando o investigador pretende modificar os contextos de intervenção com o objetivo de os melhorar.

Desenvolve-se numa espiral cíclica centrada na planificação, ação, observação e reflexão, numa dinâmica de combinação de vários instrumentos de recolha e análise de dados com a finalidade de solucionar os problemas evidenciados e previamente diagnosticados.

Desta forma, a adoção desta metodologia de investigação permite envolver diretamente o educador “num processo de questionamento sistemático da prática” (...) bem como estimula a uma reflexão diária e intensiva. Um projeto que se assuma como uma Investigação-Ação deve incidir “sobre uma prática social, ser situacional, colaborativo, participado, auto-avaliativo e orientado por um interesse emancipatório” (Cohen e Manion, 1989; Kemmis, 1989, cit. in. ). Para além disso, deve ser também um projeto caracterizado pela reflexividade e por uma intervenção sistemática.

Com efeito, existem várias definições de Investigação-Ação, a definição mais conhecida advém da corrente Australiana através de Stefan Kemmis (...) “forma de questionamento auto-reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais (incluindo as situações educativas) a fim de melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais” (p.123).

Também, Bodgan e Biklen (1994) salientam que:

“a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança. A investigação aplicada procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida (...) é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (pp.292/293).

De acordo com os autores supracitados, a Investigação-Ação é uma forma de investigação que é o resultado de uma prática sistemática e reflexiva em torno de uma área problemática, previamente evidenciada, que pretende melhorar a prática pedagógica dos professores.

### **3.2. Instrumentos de recolha de dados: como avaliar na Educação de Infância**

A avaliação na educação de infância, segundo as OCEPE (2016) é uma avaliação que é formativa e ao mesmo tempo formadora, uma vez que “refere-se a uma construção participada de sentido que, é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a” (p.16).

De acordo com Cardona e Guimarães (2012) a avaliação formativa na educação de infância deve ser entendida como um instrumento pedagógico contextualizado através de registos de observação, no qual a avaliação está ao serviço da criança e, também atua como mediador no processo reflexivo das práticas pedagógicas utilizadas.

Neste sentido, para esta investigação foram utilizados, essencialmente, quatro instrumentos de avaliação: reflexões semanais, fotografias, as produções das crianças e grelhas de observação periódica.

As grelhas de observação funcionarão como um elemento que auxiliará as reflexões semanais e serão implementadas a cada exploração dos álbuns ilustrados, de forma a conhecer as conceções prévias do grupo e a compreender se as crianças conseguiram ultrapassar as dificuldades sentidas, e que quais foram as aprendizagens realizadas.

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem constitui uma estratégia importante de recolha de informação. Contudo, essa recolha de informação não pode ser apenas constituída por impressões que os educadores vão obtendo do contacto com as crianças é, por isso, necessário fazer um registo por escrito devidamente contextualizado e que possibilite situar no tempo o que foi observado. Para além de que anotar o que se observa constitui uma primeira forma de reflexão, permitindo um maior distanciamento da prática pedagógica.

Segundo as OCEPE (2016) é fundamental que o educador registe e documente o que a criança sabe, o que compreende, como pensa, como aprende, o que é capaz de fazer e quais são os seus interesses e para isso é indispensável a mobilização de estratégias de recolha de informação diversificadas.

Desta forma, no presente projeto foram utilizadas mais do que uma estratégia de recolha de dados. Neste sentido, as fotografias a par das reflexões são um ótimo instrumento que possibilita ao profissional da educação catalogar objetos da sala, trabalhos realizados pelas crianças, atividades de encenação e dramatização Bogdan e Biklen (1994). Auxiliando, também, na compreensão das interações entre crianças e na captação de reações e posturas. Fotografar os vários momentos da prática pedagógica possibilita, ainda, ilustrar, demonstrar e exhibir todas as atividades que foram realizadas no âmbito do projeto de investigação.

Um outro instrumento de recolha de dados foram as produções das crianças, que sendo um material totalmente produzido pelo objeto de estudo (crianças) permitem acompanhar de forma mais sistemática as aprendizagens das crianças. Através da análise e reflexão deste instrumento o educador tem uma maior facilidade em perceber e compreender como a criança processa a informação, como resolve situações problemáticas e como lida com diferentes graus de dificuldade. Em simultâneo o

educador que é também um investigador aprende como pode orientar a sua prática consoante as necessidades do grupo e dos alunos.

Os instrumentos utilizados deram espaço não só à perceção da evolução das crianças, mas também funcionaram como mediadores do processo de ensino-aprendizagem ditando como a ação poderia ser a mais significativa possível para as crianças.

### **3.3. Caracterização do contexto**

#### **3.3.1. A instituição**

A instituição de educação pré-escolar Nuno Simões situa-se na freguesia de Oliveira do Castelo no município de Guimarães e insere-se no regime jurídico de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição desenvolve respostas sociais tanto a nível de creche, como também a nível da educação pré-escolar. Fica situada no centro da cidade de Guimarães, estando próxima dos pontos mais importantes desta cidade, tais como o Castelo de Guimarães, o Paço dos Duques de Bragança, a Biblioteca Municipal Raul Brandão e do Centro Histórico, permitindo, eventualmente, a realização de visitas de estudo e atividades relacionadas com estes pontos de interesse.

Relativamente às instalações deste estabelecimento, importa referir que é um edifício com boas condições e de grandes dimensões, sendo que, atualmente recebe cerca de duzentos utentes de creche e educação pré-escolar. Este edifício tem onze salas, um ginásio equipado com material para as sessões de educação física, dois refeitórios (um para a creche e outro para as crianças do pré-escolar) uma cozinha, uma biblioteca, bem como um amplo espaço exterior equipado com vários recursos para as crianças desfrutarem de brincadeiras ao ar livre.

O jardim-de-infância Nuno Simões segue um projeto pedagógico intitulado de “A criança e a (re)conquista do tempo, para aprender brincando!”. Este projeto é comum a todas as salas e terá a duração de dois anos letivos (2016/2017 e 2017/2018).

Segundo o documento oficial da instituição, este projeto pedagógico bienal, tem por principais intenções promover uma maior abertura à comunidade envolvente e das famílias, assim como estimular uma maior aproximação da criança com a natureza e com a arte, através de um ambiente culturalmente rico e desafiante que vá de encontro aos interesses das crianças:

“Com este projeto, pretendemos que a nossa ação educativa se caracterize por uma maior abertura à comunidade envolvente, por um maior envolvimento das famílias, por um investimento no contacto das crianças com natureza, com a arte, a música, a pintura, pela disponibilização de um ambiente positivo culturalmente rico e estimulante, pelo reconhecimento

que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender, pela valorização das realizações individuais e espontâneas, pela adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças. A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos destaca a disponibilidade do adulto para a criança, permitindo-lhe estar em contacto com ela, valorizando as suas sensações e emoções” (Simões, 2016/2018, p.5).

### **3.3.2. Caracterização do espaço pedagógico**

A sala, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), segue o modelo High Scope na organização do espaço educativo e da rotina diária, cruzando com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

“Seguimos o modelo High – Scope, na organização das salas de atividade, na rotina diária (tempo de grande grupo; tempo de pequeno grupo; tempo de exterior e tempo individual) cruzado com Metodologia de Projeto, para o desenvolvimento dos projetos de turma, que surgem a partir dos interesses do grupo de crianças” (Simões, 2016/2018, p.12)

Assim, a sala estava organizada segundo seis áreas tais como: a área das construções, da pintura, dos jogos, da biblioteca, do faz-de-conta e da expressão plástica. As áreas da biblioteca e dos jogos estavam num local da sala resguardado das brincadeiras mais vigorosas e cheio de luz natural, proveniente das enormes janelas que existem por todo o espaço da sala. A área do faz-de-conta é a que ocupa mais espaço, refletindo, desta forma, a relevância que tem para este grupo. Importa, também, referir que a sala estava devidamente equipada com uma grande diversidade de materiais disponíveis para as crianças, no entanto, na área do faz-de-conta, por ser um espaço muito utilizado, notava-se, com maior clareza, o desgaste do material que lá se encontrava.

### **3.3.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo é constituído por vinte crianças na faixa etária dos três anos, sendo sete do sexo feminino e treze do sexo masculino. Uma grande parte das crianças não tem irmãos e provêm de um meio socioeconómico favorecido.

Todas estas crianças residem no concelho de Guimarães e apenas três crianças residem na freguesia onde se situa a instituição. A maioria das crianças reside em habitações próprias com quarto individual, em alguns casos partilhado com um irmão. Relativamente às novas tecnologias, as crianças têm computadores em casa com acesso à internet.

Este grupo de crianças é bastante interessado e dinâmico. As crianças são muito interventivas o que por vezes provoca um excesso de ruído e alguns conflitos. Evidencia-se a grande receptividade das crianças pelas atividades educativas, revelando ser um grupo com curiosidade em conhecer novas realidades. Este grupo caracteriza-se, também, pelo seu gosto pela descoberta e pela novidade, sendo construtoras ativas do seu próprio conhecimento.

São crianças muito afetuosas, muito carinhosas, sensíveis, interessadas, curiosas e acima de tudo surpreendentes. Relativamente às áreas, este grupo, demonstra um especial interesse pelas áreas do faz-de-conta e das construções.

A maioria das crianças frequentou no ano passado a creche e, portanto, já se conheciam do ano anterior, inclusive, tinham até uma mascote (um peixe) chamado Tobias. Apenas duas crianças ingressaram pela primeira vez no pré-escolar tendo estado até aos três anos aos cuidados dos avós. No início estas crianças tiveram algumas dificuldades em integrar-se no grupo, choravam muito, mantinham-se sentadas numa parte da sala e não queriam brincar nem se envolver nas atividades. Esta situação exigiu muita sensibilidade e paciência e gradualmente estas crianças foram começando a adaptar-se ao grupo e à rotina diária.

#### **3.3.4. A organização da rotina diária**

O tempo pedagógico está organizado segundo o Modelo *High Scope* no qual é defendido o planeamento de uma rotina diária consistente que suporte uma aprendizagem ativa e significativa.

Partindo deste modelo, é importante realçar que a ação educativa, para além de ser fundamental na preparação do espaço e dos materiais, é também necessária na organização do tempo, de forma a oferecer às crianças experiências diversificadas, não só a nível de materiais, mas também a nível de situações e acontecimentos.

De acordo com Formosinho (2007) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69). Segundo o mesmo autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são fruto de uma gestão do tempo diário que permite à criança experienciar situações em pequeno grupo, grande grupo, pares, com adultos e, até mesmo, sozinha, bem como em ambientes diferenciados como a sala de atividades, o exterior e a comunidade em geral.



Esta gestão do tempo começa por ser pensada pelo educador, mas vai, progressivamente, sendo construída com a colaboração das crianças. Deve-se entender a rotina diária como uma espécie de prognóstico geral sobre os acontecimentos do dia e, por isso, ela é flexível, visto que “os adultos nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 227).

Desta forma, quando a educadora Anabela apresentou a rotina diária estabelecida, referiu que esta podia ser alterada ao longo do ano em alguns pontos. Assim, as crianças começavam o seu dia às nove horas da manhã em tempo de grande grupo para cantar os “bons dias” e contar as novidades, marcavam também as presenças e planeavam o tempo de trabalho nas áreas, iniciando assim o processo planear-fazer-rever.

Das dez e um quarto até às onze menos um quarto as crianças lanchavam e brincavam na parte exterior do jardim-de-infância, quando voltavam à sala continuavam no trabalho de áreas e paralelamente o trabalho de pequeno grupo com parte da turma até às onze e meia. Ao som da canção “Está na hora” as crianças começavam a arrumar para depois em grande grupo rever o trabalho feito ao longo da manhã.

A parte da tarde, depois da sesta e da higiene, estava planeada para a realização de atividades temáticas em grande grupo. Estas atividades estavam organizadas por dias da semana, assim à segunda-feira acontecia a atividade “Era uma vez...” relacionada com a expressão dramática, à terça-feira a atividade “O corpo em movimento” estava relacionada com a educação física, à quarta-feira a atividade “Música para os meus ouvidos” relacionava-se com a música e exploração de instrumentos musicais, à quinta-feira era o dia da atividade “Ciências Exatas” relacionada com as ciências e a matemática e, por fim, à sexta-feira o grupo realizava a atividade “destravando a língua” que estava relacionada com o domínio da linguagem oral. No entanto, estas atividades podiam não acontecer por algum motivo específico e, por isso, podiam ser substituídas por trabalho nas áreas.

Esta rotina ao incluir o processo de planear-fazer-rever, permite que as crianças falem sobre as suas intenções, colocando-as em prática para, no final, terem a oportunidade de refletirem sobre os seus projetos. Para além disso, privilegia tempo em pequenos grupos permitindo que as crianças explorem vários materiais que vão ao encontro das suas necessidades e interesses.

É importante também referir que os tempos de grande grupo, são igualmente enriquecedores, na medida em que, é nestes tempos que as crianças participam e envolvem-se em atividades relacionadas com o domínio da música, com a representação de histórias, reflexões e desenvolvem projetos.

Desta forma, percebe-se que esta rotina é consistente e apoia uma aprendizagem ativa através da qual adultos e crianças vão construindo dia a dia um sentido de comunidade. (Hohmann & Weikart, 1997).

### **3.4. Estrutura do Estudo**

Ao longo de estágio foi desenvolvido um projeto sobre a literacia visual e os álbuns ilustrados que pretendia estimular nas crianças as suas capacidades de observar e de comunicar através das ilustrações deste tipo editorial tão peculiar, ao mesmo tempo que desenvolviam competências nos vários domínios da educação pré-escolar, retirando o máximo de aprendizagens significativas.

Desta forma, as crianças participaram num conjunto de atividades que contou com a sua participação ativa, partindo sempre dos interesses e necessidades do grupo.

De forma a iniciar este projeto foi promovida uma recolha de informação sobre o que as crianças pensavam sobre os álbuns ilustrados e sobre como falavam sobre as ilustrações que continham. Portanto, numa primeira fase, as crianças manusearam livremente os livros, sendo lhes disponibilizado um conjunto de livros desde os tradicionais aos mais inovadores, com diferentes tamanhos e formatos.

Esta parte inicial foi importante na medida em que permitiu avaliar como as crianças escolhiam os livros, de que forma se relacionavam com eles, como observavam as imagens e em que aspetos se focavam. Este levantamento das conceções prévias permitiu orientar a prática pedagógica no sentido em que possibilitou saber por onde começar e o que fazer.

Partindo de quatro álbuns ilustrados, escolhidos com as crianças e segundo os seus interesses e as suas necessidades, que incidiam sobre temas relacionados com os animais, com as cores, com as estações do ano e com as figuras geométricas, foi sempre delineada uma intervenção que seguia três momentos distintos, nomeadamente, atividades antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Segundo Azevedo (2007), as atividades de pré, durante e pós leitura são estratégias que estimulam na criança o gosto pela leitura, encarando a leitura como uma atividade prazerosa e divertida.

Identificadas as conceções prévias das crianças e a forma como poderiam ser explorados os álbuns ilustrados deu-se início à implementação das seguintes atividades:

1. Álbuns ilustrados *Será um Rato?; Será uma Rã?; Será um gato?; Será um Caracol?* de Guido Van Genechten
  - 1.1. Pintura de animais com as mãos e com os pés;
  - 1.2. Jogo de perceção visual, descobre o intruso;

- 1.3. Lengalenga “Quem está na janela?”
2. Álbum ilustrado *Mistura as Cores* de Hervé Tullet
  - 2.1. Pinturas em sacos de plástico;
  - 2.2. Jogo das cores;
  - 2.3. Pintar ao som das *Quatro Estações* de Vivaldi;
3. Álbum ilustrado *As Estações* de Iela Mari
  - 3.1. Moldar bonecos de neve com massa de porcelana fria;
  - 3.2. Jogo de encaixe sobre as estações do ano;
4. Álbum ilustrado *O Trocoscópio* de Bernardo Carvalho
  - 4.1. Composições com figuras geométricas;
  - 4.2. Construção de figuras com o *tangram*;
  - 4.3. Colagens com figuras geométricas;
  - 4.4. Canção “Eu sou o quadrado”;
  - 4.5. O loto das figuras geométricas;

### 3.5. Síntese descritiva das atividades

#### 3.5.1. Álbuns ilustrados *Será um Rato?; Será uma Rã?; Será um gato?; Será um Caracol?* de Guido Van Genechten



Figura 1- Álbum Ilustrado de Guido Van Genechten

Estes incríveis álbuns ilustrados desenrolam-se em seis partes. Cada vez que a criança abre uma aba um novo animal surge partindo de um pormenor do animal que estava na aba anterior. Este formato convida o pequeno leitor a adivinhar quem será o animal que se segue, num jogo de adivinhas surpreendente. Esta coleção permite que as

crianças possam construir a sua própria história, estimulando a criatividade.

É uma coleção de quatro livros cada um com cinco animais que está recomendado no PNL para a faixa etária dos 2 aos 3 anos. Este foi um dos livros escolhidos pelas crianças devido ao seu formato inovador, pelo tema que é muito apreciado pelos mais novos e por permitir uma maior interação do leitor com o livro. Apesar de serem quatro, estes álbuns ilustrados são muito reduzidos a nível de páginas e mesmo as ilustrações são bastante objetivas, não deixando margens para dúvidas. Estes livros foram muito bem aceites pelas crianças, não só pelo tema (animais), mas também pelo seu formato inovador que permitia criar uma certa curiosidade quanto ao animal que estava escondido.

Numa das imagens via-se um rato que usava óculos de sol e uma mala, quando questionei as crianças sobre o que o animal poderia estar a fazer, apenas uma delas me disse que o rato ia passear com pais, explicando que quando vai passear com os pais de avião leva a sua mala e os seus óculos de sol.

O diálogo com as crianças prosseguiu e falou-se sobre os vários animais que apareciam e foi muito agradável, pois, na sua maioria falavam muito, talvez pelo tema lhes agradar e por isso a conversa fluía naturalmente.



Figura 2- Parte do álbum ilustrado *Será um Gato?*

### 3.5.2. Pintura de animais com as mãos e com os pés

Cada criança, depois da exploração dos álbuns ilustrados escolheu um animal (poderia estar ou não presente nos livros). Depois de escolhido o animal pintou-se a mão ou o pé da criança (consoante o animal). A criança colocou a mão sobre a folha de papel de forma a marcar a forma da mão ou do pé. (anexo 2)

Depois desenhou-se o focinho do animal e cada criança teve de construir uma frase sobre o animal que escolheu que foi, depois, escrita junto da pintura.

Esta atividade mereceu todo o entusiasmo das crianças, e estas estavam muito divertidas a mexer na tinta e pediam para repetir, “a leitura partilhada de um livro infantil despoleta o uso de diferentes técnicas expressivas visando aprendizagem sensório motora e a expansão do potencial criativo” (Queiroz e Bila, 2014, p.115).

Estes tipos de atividades são muito interessantes do ponto de vista criativo, pois a partir das mãos ou dos pés é possível criar uma infinidade de formas, que normalmente só vêm a ser criadas pelos lápis de cor e pelos lápis de cera. Privilegiar diferentes técnicas e instrumentos de pintura permite que a criança desenvolva o seu sentido estético e o seu poder de imaginação.

Para além disso, as atividades artísticas promovem ainda uma aprendizagem integradora, não só a nível do pensamento, mas também da intuição, da sensação e dos sentimentos, constituindo um ato educativo em pleno.

Assim, na educação, “a arte, tal como a ludicidade, deve ser encarada como vivência interna, em que a integração do sentir, pensar, agir estão presentes na realização de atividades” (Queiroz e Bila, 2014, p. 113). Desta forma, segundo os mesmos autores, a arte tem visto, cada vez mais, reconhecida a sua potencialidade na promoção de aprendizagens significativas, proporcionando, também, aprendizagens relacionadas com a resolução de problemas.

Ao mesmo tempo que as crianças realizavam a atividade eu ia questionando-as sobre a razão pela qual escolhiam determinado animal e as respostas geralmente eram porque o animal era o seu preferido, no entanto, as crianças próximas dos quatro ou já com quatro anos conseguiam formar frases mais elaboradas e a sua justificação para a escolha era mais elaborada, como por exemplo, “Eu gosto do tigre porque ele é feroz.” (Rodrigo 3 anos e 8 meses) “Eu escolho a girafa porque ela é alta e eu quero ser muito alta” (Carolina 3 anos e 6 meses), “Eu gosto do dinossauro porque ele é o animal mais veloz e forte” (Miguel, 4 anos).

Para além das pinturas dos animais e a justificação da sua escolha, também coloquei junto de cada animal o seu nome assim como a sua inicial em letra de imprensa, tanto em maiúscula como em minúscula (Anexo 2) pois algumas crianças já revelam curiosidade e interesse pelas letras e pela escrita. Segundo Foorman et al., 2002; Martins e Niza, 1998, cit. in Viana e Ribeiro, (2014) “Termos como letras, números, letras grandes (maiúsculas), bem como a delimitação das palavras nas frases, através da representação de espaços e da pontuação podem, por isso, integrar, desde bem cedo, o capital cultural das crianças” (p.16).

### **3.5.3. Jogo de perceção visual, descobre o intruso**

Jogo de perceção visual no qual foram dados, às crianças, vários cartões, com as mesmas imagens, no entanto, em cada cartão uma das imagens não estava de acordo com as outras. As crianças tinham de descobrir qual o intruso.

Existiam cartões diferentes e com graus de dificuldade distintos. Nesta atividade os mais velhos (4 anos) destacaram-se, pois, em todos os cartões, com mais ou menos dificuldade, conseguiram identificar os intrusos, enquanto que as crianças mais novas sentiram mais dificuldade e o desafio revelou-se maior.

Este tipo de exercício tem por objetivo levar as crianças a observar com atenção as imagens com que se deparam numa tentativa de as estimular para o desenvolvimento de competências de decifração a nível visual. Com crianças pequenas faz sentido partir dos livros profusamente ilustrados e com temáticas próximas das suas vivências para promover a interpretação de algumas das ideias veiculadas nos textos visuais. Esta capacidade de observação e análise será muito importante porque, vivemos num mundo marcadamente visual em que somos constantemente desafiados a observar e a refletir sobre o que vemos, por exemplo, um mapa, uma publicidade, um cartaz ou até mesmo um filme.

Efetivamente, de acordo com Morgado (2009) “promover a aprendizagem sobre como ver e atenta criticamente textos visuais constitui um convite não só para compreender o texto visual per se (as suas formas de usar técnicas visuais para criar sentido, a sua inovação na relação com outros textos visuais, etc.), mas também um encorajamento à compreensão de como se representa a realidade. (p.146)

#### **3.5.4. Lengalenga “Quem está no telhado?”**

A par desta atividade, num momento de grande grupo explorei com as crianças uma lengalenga “Quem está no telhado?”. Esta atividade surgiu porque este grupo de crianças tinha um especial interesse por esta tipologia de textos e, também, porque estava relacionado com o tema dos animais. Contudo, de forma a que as crianças conseguissem acompanhar melhor, copiei a lengalenga para uma cartolina e junto de cada verso coloquei uma imagem que ilustrava o que aquele verso dizia (Anexo 2). Desta forma as crianças conseguiram acompanhar com mais facilidade a leitura da lengalenga, assim como mais tarde a poderiam relembrar uma vez que foi exposta na sala.

As lengalengas fazem parte da literatura de transmissão oral e são fundamentais para a familiarização da criança com as particularidades da linguagem literária. Nesta perspetiva, Azevedo (2006) sublinha a importância de brincar com as palavras, de descobrir as rimas e os ritmos como uma forma de levar a criança a conhecer um outro lado das coisas, explorando esse lado criativo da linguagem que permite à criança sonhar e jogar.

### 3.5.5. Álbum ilustrado *Mistura as Cores* de Hervé Tullet

Num outro momento da minha intervenção apresentei ao grupo das crianças uma obra fantástica do Hervé Tullet que incide sobre o tema das cores e a sua mistura. É um livro original e interativo que agrada a diversos públicos. Para além disso, é uma obra diferente porque emite ordens



Figura 3- Álbum Ilustrado *Mistura as Cores* de Hervé Tullet

ao seu leitor “Agita bem as cores e vira a página” e do outro lado aparecia a cor formada pelo amarelo e pelo azul. Permite, igualmente, que haja um nível de interação muito maior do que com um livro tradicional o que possibilitou uma boa aceitação deste livro, passando a ser reconhecido como uma espécie de jogo (Anexo 3).

Este livro teve uma ótima aceitação, as crianças quando olharam para a capa começaram logo a dizer “Catarina vais contar a história das cores?” e quando lhes perguntei porque achavam que era a história das cores simplesmente responderam “Porque na capa está uma mão pintada com muitas cores”, revelando já alguma atenção para os elementos que estão presentes na capa. Para além disso, este álbum ilustrado apela que as crianças lhe toquem e interajam com ele, por exemplo, “Toca no ponto cinzento e conta até três”, escolhi uma das crianças para tocar com o seu dedo no ponto cinzento e depois todas contaram em voz alta até três, ao virar a página tinham tudo coberto com pontos de várias cores, o que levou a que as crianças dissessem que era um “livro mágico”.

Cristina Taquelim (2011) no seu artigo sobre como animar a leitura defende que o álbum ilustrado é um bom instrumento para aproximar as crianças do universo da leitura e dos livros, “dentro dos álbuns de imagens, existem textos muito interessantes que convidam a criança a participar de uma forma ativa na leitura (...) este tipo de livros, com uma forte componente plástica e de estrutura narrativa simples (...) funcionam bem como propostas de leitura participada, ajudam a criança a falar e a contar e constituem um jogo divertido ao serviço da relação quer com o livro, quer com o mediador” (p.3).

### **3.5.6. Pinturas em sacos de plástico**

Para esta atividade foi distribuído um saco de plástico por cada criança em que se juntou duas tonalidades de tinta. Com fita cola lacraram-se os sacos para que as crianças pudessem misturar as tintas, resultando na formação de novas cores (Anexo 3).

Esta atividade foi simples de realizar, mas ao mesmo tempo foi muito divertida, a reação das crianças quando aparecia uma cor secundária foi bastante efusiva, por exemplo, “Catarina, Catarina olha eu estou a fazer cor de laranja!” (Miguel, 4 anos), “Isto é mesmo espetacular!” (Salvador, 3 anos e 10 meses). A reação do Salvador foi a que mais me surpreendeu, porque é uma criança muito tímida na escola e, tenho vindo a observar que o Salvador gradualmente vai mostrando mais os seus sentimentos, assim como fala mais, mostrando interesse e empenho nos seus trabalhos. Para além disso, as crianças depois, durante o resto da semana, sempre que iam para área da pintura e misturavam cores chamavam por mim para eu ver o resultado das combinações que tinham feito, “Olha misturei as cores como tu me ensinaste a fazer.” (Miguel, 4 anos).

Assim, compreende-se a necessidade de explorar com as crianças novos materiais, neste caso, utilizei um saco de plástico o que causou grande admiração e entusiasmo nas crianças, na medida em que para elas aquele objeto servia apenas para colocar lixo. Nesta perspetiva, integrar e redefinir objetos e dar-lhes novas funcionalidades e significados, permite “à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (OCEPE, 2016, p.49).

Os mesmos autores referem ainda que “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (p.49) e, por isso, é essencial que o educador promova atividades diferentes e que alarguem as experiências das crianças, desenvolvendo a imaginação e estimulando possibilidades de criação.

### **3.5.7. Jogo das cores**

Esta atividade consistiu em misturar as cores primárias de forma a obter cores secundárias. Para isso foram utilizados copos de vidro transparente e tintas (Anexo 3). De forma a ficarem com um registo, cada criança tinha de pintar um esquema consoante iam descobrindo as cores que resultavam da mistura, no final da atividade esse registo foi exposto na sala.

Antes de efetuar a mistura das cores as crianças eram questionadas no sentido de explicarem o que achavam que ia acontecer, sabiam que iam obter uma nova cor mas não sabiam qual era. Estas questões funcionaram, para mim, como um registo dos conhecimentos prévios das crianças.



Esta foi uma atividade experiencial que tinha como principais objetivos a observação e a reflexão sobre o que estava a acontecer, uma previsão dos resultados e no final um diálogo sobre os resultados obtidos.

### **3.5.8. Pintar ao som das Quatro Estações de Vivaldi**

Ao longo do estágio foi ainda possível, com o auxílio da educadora Anabela e da auxiliar Stephanie, permitir que as crianças pudessem experimentar pintar painéis circulares com tamanhos distintos ao som das Quatro Estações de Vivaldi (Anexo 3).

O facto de os painéis terem tamanhos diferentes iam ao encontro de algumas atividades que a educadora Anabela ia realizado com as crianças para a distinção dos tamanhos (grande, médio e pequeno).

A atividade correu bem, as crianças gostaram imenso e quando parei a música ficaram desiludidas pois queriam continuar a atividade. Um facto que achei curioso foi não terem andado a pé durante a atividade, ou estavam com os joelhos no chão ou sentados.

Algumas das crianças reconheceram as músicas, pelo que a educadora me explicou, no ano letivo anterior, como o projeto pedagógico da instituição estava relacionada com as diferentes modalidades das artes, algumas crianças realizaram atividades que partiam destas músicas.

A escolha pela composição das Quatro Estações veio no sentido de mostrar às crianças diferentes formas de estilos musicais, sendo que também foi uma forma de aliar a música com as artes visuais e o desenvolvimento da sensibilidade estética. Com esta atividade queria que as crianças se sentissem livres para se expressarem, isto é, partir daquilo que ouvem (com sonoridades rítmicas e tímbricas mais fortes e mais suaves) para criar e interpretar algo singular e único.

Neste sentido, as OCEPE (2016) defendem que o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais, permite-lhes apropriarem-se de uma cultura musical e saberes relativos à música, defendem, ainda que o contacto com a música é um meio de as crianças “expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética” (p.56).

### 3.5.9. Álbum ilustrado *As Estações de Iela Mari*

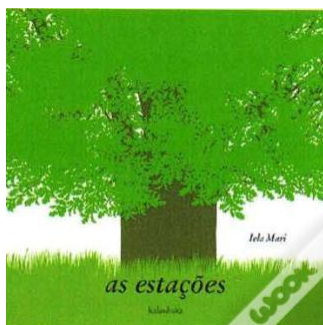


Figura 4 - Álbum Ilustrado *As Estações* de Iela Mari

Paralelamente, nesta narrativa podemos ainda acompanhar o ciclo de vida de um rato-dos-pomares e de uma família de andorinhas. Este é um álbum que relata visualmente a passagem do tempo e a renovação da natureza ao longo das quatro estações do ano.

O livro começa na estação do inverno e termina com a mesma estação, dando especial destaque ao universo circular que caracterizam os ciclos e em particular o das estações do ano.

As ilustrações de dupla página e a estrutura repetitiva mostrando diferentes momentos da vida de uma árvore captam a atenção do leitor, que através da paleta cromática com amplificação de pormenores, desperta o pequeno leitor para a construção dos vários significados desta linguagem visual.

O início de uma nova semana simbolizava, também, a exploração de um novo álbum. Como estávamos a iniciar a estação do inverno, eu e a educadora Anabela concordámos que seria uma boa altura para dialogarmos com as crianças sobre as estações do ano. Por isso, desta vez, escolhemos um álbum ilustrado da Iela Mari que através de uma narrativa visual nos conta a história de uma árvore e das suas transformações ao longo das



Figura 5 - Parte do álbum ilustrado, estação da Primavera



Figura 4 - Parte do álbum ilustrado, estação do outono

### 3.5.10. Moldar bonecos de neve com massa de porcelana fria

A partir da exploração do álbum ilustrado *As Estações* de Iela Mari iniciamos uma conversa sobre as diferentes estações do ano, sobre o que se faz em cada uma, quais as festividades, o vestuário que usamos, focando-nos mais na estação atual, o inverno. Desta forma, como símbolo do frio, as crianças decidiram fazer bonecos de neve (Anexo 4). Apesar de em Guimarães não haver queda de neve com frequência, a maioria destas crianças já tinha feito, recentemente, uma visita à Serra da Estrela e tinham visto neve e feito bonecos de neve.

O material a ser usado seria massa de porcelana fria, escolhi este material, essencialmente, por duas razões: primeiro porque queria mostrar às crianças outro material, sem ser a plasticina ou a pasta de modelar, com as quais já estão familiarizados. De acordo com Godinho e Brito (2010) “é fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas. Só assim, a expressividade e as aprendizagens estéticas e artísticas mais complexas se poderão desenvolver de forma mais consistente e potencial” (p. 18).

E em segundo a escolha recaiu sobre a porcelana fria porque, anteriormente, já tinha trabalhado com pasta de modelar e não tinha gostado do resultado, uma vez que secava muito rapidamente, perdendo, assim, a elasticidade. Como estava a trabalhar com crianças de três anos tive de escolher um material que fosse fácil de manusear e que não secasse com rapidez pois a motricidade fina das crianças nesta faixa etária ainda não está totalmente desenvolvida e, por isso, demoram um pouco mais de tempo para realizar as atividades.

Esta massa de porcelana fria, também conhecida como massa *biscuit*, encontra-se à venda nas lojas mais direcionadas para o artesanato, foi fácil encontra-la em Guimarães ao preço de 10 euros um 1kg. Apesar de ser um material caro, gostei imenso do resultado final, para além disso, era de fácil moldagem o que permitiu que quase todas as crianças fizessem um trabalho muito perfeito.

Assim, primeiro as crianças começaram por fazer três bolas (uma grande, uma média e uma pequena), de seguida empilharam-nas umas em cima das outras e colocamos na janela para secar. No dia seguinte as crianças sugeriram fazer chapéus para os bonecos de neve, comecei por fazer três modelos, um chapéu de “bruxa”, um chapéu de “camponês” e um chapéu de “aba”, depois cada criança escolhia o que mais gostava e eu explicava como se fazia, os dois modelos mais difíceis de fazer eram o do chapéu de “bruxa” e o de “camponês” e nesses eu tinha de ajudar sempre mais. Terminados os chapéus colamos com cola branca ao boneco de neve e deixamos a secar na janela.

Só na sexta-feira iniciamos a decoração dos bonecos de neve, pois a massa tinha de estar bem seca para podermos desenhar os olhos, o nariz e a boca. Relativamente ao nariz do boneco de neve, no início este seria apenas desenhado, mas durante a moldagem da massa, uma das crianças perguntou-me como poderia fazer o nariz e eu respondi-lhe que só o faríamos depois quando a massa secasse. Contudo a criança não ficou muito satisfeita e decidiu fazer ela o nariz puxando a massa e formando uma saliência. Fiquei muito surpreendida com esta atitude e logo todas as crianças quiseram fazer o mesmo.

Esta atividade foi muito interessante, na medida em que as crianças gostaram imenso e se divertiram em igual medida. Segundo Godinho e Brito (2010) as crianças sentem uma forte atração pelas

cores fortes, assim como pelos materiais moldáveis (plasticinas, barro, pasta de modelar), para além disso sentem-se sempre muito entusiasmados com a utilização de materiais diferentes. Efetivamente, todos os dias falavam dos bonecos de neve e mesmo os pais ficaram muito curiosos para ver o resultado final. Sem dúvida que será uma atividade que, num futuro próximo, a voltarei a repetir.

### **3.5.11. Jogo de encaixe sobre as estações do ano**

Ainda na sequência da exploração do álbum ilustrado *As Estações* preparei um jogo puzzle através do qual as crianças teriam de colocar as várias peças que correspondiam a determinada estação do ano (Anexo 4). Normalmente, os jogos com este grupo funcionam muito bem e as crianças gostam muito do desafio que estas atividades lhes trazem. As crianças mais novas tiveram mais dificuldade na resolução do jogo, já as mais velhas realizaram o jogo com mais facilidade. No entanto, algumas das imagens causaram alguma discórdia entre as crianças, por exemplo, numa imagem que ilustrava um conjunto de crianças a brincar num parque num dia de sol, algumas crianças colocaram essa peça como sendo do inverno, mas uma das crianças ao ver aquela peça disse que pertencia à primavera porque no inverno estava muito frio para poderem ir brincar para a rua, uma outra criança chamou a atenção para o facto de as crianças na imagem estarem com uma camisola de manga curta e, por isso, aquela peça não poderia ser do inverno.

Este tipo de comentário, não surgia no início do estágio e eu tenho observado que à medida que vou explorando os diferentes álbuns ilustrados as crianças têm-se focado mais nas imagens, descrevendo mais, dialogando mais, estando mais atentas aos pormenores, aos quais no início não davam tanta atenção.

Ao longo destas semanas tenho vindo a observar as mudanças de comportamento das crianças em relação às imagens que observam, têm-se focado, cada vez, mais nas ilustrações tirando conclusões cada vez mais complexas e elaboradas.

### 3.5.12. Álbum ilustrado O Trocoscópio de Bernardo Carvalho

Para finalizar a minha intervenção escolhi o álbum ilustrado de Bernardo Carvalho. Em conversa com a educadora Anabela, esta sugeriu-me que trabalhasse as figuras geométricas, uma vez que era um tema que as crianças tinham vindo a abordar em algumas conversas na manta. Desta forma, o *Trocoscópio* pareceu-me uma escolha acertada e desafiante para este grupo.

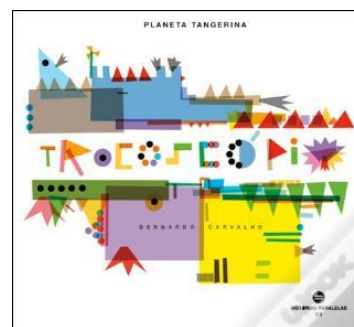


Figura 5- Álbum Ilustrado *Trocoscópio* de Bernardo Carvalho

Recomendado no PNL para a Educação Pré-Escolar, esta narrativa visual marca diferença pela construção de um mundo alternativo, criado a partir de figuras geométricas. A utilização de uma paleta cromática absolutamente incrível, e a complexidade das composições fazem desta obra um lugar onde podem dar asas à sua imaginação despertando os pequenos leitores para a construção de significados escondidos em cada página.

Durante a exploração desta obra, as crianças estavam muito entusiasmadas, sempre que as questionava sobre o que viam, rapidamente, percebia que cada criança via algo de diferente e interpretava a ilustração à sua maneira. Numa das composições é possível ver uma fábrica, que foi facilmente identificada pelas crianças, contudo, algumas não viram uma fábrica mas um comboio, quando questionei onde levaria esse comboio uma das crianças disse-me que levaria ao mundo das cores, fazendo referência a um outro álbum já explorado.



Figura 6 - Parte do álbum ilustrado

O mesmo ia acontecendo com o resto das imagens e, apesar de a obra ter uma grande extensão, as crianças sentiram necessidade de a ver até ao fim sempre muito entusiasmadas.

Este foi o último livro explorado e observei que as crianças focavam a sua atenção em certos pormenores que no início não dedicavam tanta atenção. Mesmo a nível de vocabulário, notou-se uma maior riqueza dos vocábulos utilizados tendo em conta a faixa etária deste grupo.

Para além disso, os encarregados de educação foram acompanhando todo este projeto desde o início e rapidamente perceberam que as crianças estavam muito motivadas. Percebendo o entusiasmo dos filhos, alguns pais vieram falar comigo no sentido de obterem mais informação sobre possíveis locais

onde pudessem adquirir este tipo de livros. Algumas das crianças adquiriram alguns dos livros apresentados o que é um indicador do sucesso deste projeto.

### **3.5.13. Composições com figuras geométricas**

Uma das atividades propostas incidiu sobre o contorno das figuras geométricas mais simples (quadrado, triângulo, retângulo e círculo). As crianças escolhiam várias figuras com tamanhos distintos colavam essas mesmas figuras numa folha com *bostic* e depois com um pincel e tinta faziam o contorno das figuras escolhidas, pintando também o resto da folha, no final quando se retiravam as figuras, essa parte da folha ficava em branco com a forma do quadrado, triângulo, retângulo ou círculo (Anexo 5).

Esta atividade para as crianças foi muito divertida, este grupo mostra um grande interesse pela pintura com tintas guache e, geralmente, atividades deste tipo acabam por resultar muito bem. Quando se retiravam as figuras da folha de papel, as crianças ficavam muito surpresas com o resultado, identificando quais as figuras que tinham contornado.

Ao contornarem as figuras geométricas, as crianças começam a perceber de que forma se pode desenhar uma figura. Efetivamente, uma das crianças disse-me que tinha desenhado um triângulo e eu perguntei-lhe porque achava isso, a criança respondeu-me “porque um triângulo tem um, dois, três pauzinhos” (Guilherme Oliveira, 4 anos). Esta criança já estava a começar a entender algumas das características do triângulo e quando lhe questionei o mesmo para o quadrado contou os lados e disse “tem quatro pauzinhos”. No entanto, as restantes crianças apenas conseguiam identificar as figuras a nível visual e conseguiam também identificar objetos na sala que tivessem determinada forma geométrica. Segundo as OCEPE (2016) “apesar de diferenciarem um triângulo de um quadrado, não distinguem as suas propriedades. Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades” (p.80).

Neste sentido, de acordo com Mendes e Delgado (2008) “observar e manipular formas geométricas contribui para o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento dessas formas” (p.10), por isso é fundamental que as crianças desde cedo contactem com formas geométricas, que as manipulem, que façam jogos com elas, construções e composições, essencialmente, as crianças dever ter a possibilidade de se envolver em atividades em que observem e explorem vários objetos e figuras geométricas.

### **3.5.13. Construção de figuras com o tangran**

Na sequência da exploração do álbum ilustrado Trocoscópio do Bernardo Carvalho escolhi levar o puzzle Tangran para explorar com as crianças. Cada criança tinha o seu Tangran e uma imagem construída com as peças do mesmo, as crianças tinham de fazer corresponder cada peça do seu tangran às peças da imagem que tinham.

No início, as crianças estavam muito motivadas e ficaram muito curiosas com o puzzle que tinham na sua frente. Por isso, expliquei o que era este jogo e de onde vinha, mostrando, também, cada uma das peças que o compunham. Estas crianças, como na sua maioria frequentou a creche, já sabiam identificar corretamente as figuras geométricas mais simples, como o quadrado, o triângulo o retângulo e o círculo.

No entanto, quando iniciaram a atividade de fazer corresponder as peças às imagens que tinham, algumas crianças sentiram imensa dificuldade, efetivamente, uma das crianças começou a chorar audivelmente, porque não conseguia fazer a atividade sozinha e dizia que “ia demorar muito tempo” (Rodrigo). Quando as crianças me diziam que não conseguiam eu ajudava-as, não lhes dava a resposta, mas fazia-as pensar, por exemplo, “Achas que esse triângulo está bem colocado?”; “Repara bem na posição do quadrado.”; “Se tentares rodar o triângulo talvez encaixe melhor”, “Tens a certeza que é assim?”, “Como fizeste isso? Consegues explicar-me?”. É importante dar atenção às crianças, sentarmos ao lado delas e ajudá-las a construir a sua aprendizagem, uma vez que “O professor desempenha o papel de mediador na construção do conhecimento, criando situações para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções para os problemas apresentados.” (Aranão, 2007, p.12)

Apesar de sentirem dificuldades, a maioria das crianças estava interessada e empenhada em resolver o puzzle, com a minha ajuda conseguiram realizar a atividade e alguns conseguiram completar mais do que uma imagem, ouvia-se com frequência “Este jogo é engraçado! Catarina podes deixar este jogo aqui na sala?” (João Pedro Ferreira). Efetivamente, segundo as OCEPE (2016) “o envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática” (p.76). Para além disso, o contacto com diferentes materiais permite que as crianças tenham a oportunidade de resolver problemas relacionados com a lógica, quantidade e espaço.

Assim, é fundamental que o educador parta sempre de experiências próximas e dos conhecimentos prévios das crianças, deve envolvê-las nas atividades e orienta-las para situações e

características específicas, é em igual medida importante dar espaço para as crianças se expressarem e partilharem as suas estratégias. Só assim as crianças se sentirão confiantes e competentes, desenvolvendo a sua capacidade de pensar, promovendo, em simultâneo, a realização de aprendizagens significativas.

#### **3.5.14. Colagens com figuras geométricas**

Uma outra atividade realizada foi a construção de figuras com as formas geométricas (Anexo 4). No entanto, sendo este grupo de uma faixa etária mais baixa, as suas composições ainda não são muito concretas, isto é, as crianças dizem que vão desenhar um carro, mas o que acontece é que o resultado final não fica parecido com um carro.

Apenas uma das crianças conseguiu formar, neste caso um animal, percetível. O mesmo acontece com os seus desenhos, as crianças sabem o que estão a desenhar, mas a forma como desenham ainda não tem realismo, não se conseguindo identificar os elementos desenhados.

Um facto curioso, é que quando estas crianças vão para a área das construções, constroem objetos tridimensionais como casas, pistolas, pontes, torres e garagens com bastante pormenor e algum realismo, que não está presente nas suas composições bidimensionais.

#### **3.5.15. Canção “Eu sou o quadrado”**

Durante a semana, respeitando a rotina diária da educadora, fui falando com as crianças sobre as figuras geométricas e encontrei uma música que referia algumas características destas figuras, e por isso, decidi, explorar esta canção com as crianças no dia em que estava planeado terem música, aproveitando esta atividade desafiei as crianças a procurarem nos instrumentos musicais formas geométricas.

No início, a parte de cantarem a música, foi muito bem conseguida, este grupo, em particular, memoriza facilmente as letras tanto das canções como das lengalengas. Contudo, quando lhes foi pedido que encontrassem figuras geométricas como o quadrado, o triângulo ou até mesmo o círculo, só os mais velhos conseguiram realizar a atividade com facilidade.



### **3.5.16. O loto das figuras geométricas**

Todas as semanas, segundo a rotina diária feita pela educadora Anabela, às quintas feiras, as crianças devem participar em atividades relacionadas com o domínio da matemática, em todas as suas componentes, neste caso, na semana em que explorei o *Trocoscópio*, a componente explorada foi a da geometria e medida.

Assim, decidi explorar o Loto das formas geométricas (Anexo 5). Este jogo para além de trabalhar as figuras mais simples como o triângulo, o quadrado e o círculo, trabalha, também, as cores, porque tenho vindo a observar que algumas crianças ainda não identificam as cores, sabem pronunciar os diferentes nomes, no entanto, ainda não conseguem discriminar qual a cor a que corresponde.

Os jogos neste grupo têm resultado muito bem, não só para o domínio da matemática, mas para todas as áreas de conteúdo em geral. O jogo é uma ótima forma de as crianças criarem relações positivas com a matemática, esta relação face á matemática deve ser trabalhada desde idades muito precoces, porque como sabemos esta é uma área do conhecimento com uma das mais altas taxas de insucesso escolar.

Por esta razão, é extremamente importante que haja uma grande preocupação das escolas e dos educadores/professores em oferecer às crianças uma formação sólida, não só a matemática como também às demais disciplinas. Pretende-se que as crianças compreendam e reconheçam a matemática no seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico, e da sua importância cultural e social, bem como a utilizem ao longo do seu percurso escolar e também na sua vida pessoal e mais tarde no seu percurso profissional.

Desta forma, exige-se que os profissionais da educação criem estratégias que promovam o gosto por esta ciência, encarada por muitos como um grande obstáculo. Assim, a aprendizagem da criança deve começar a ser feita através da experimentação e da brincadeira, uma vez que, desde muito cedo que o brincar desenvolve a aprendizagem. Para Palhares e Gomes (2006), o jogo constitui uma valiosa estratégia para aprendizagens nesta área. Para além disso os mesmos autores referem, ainda, que é fundamental que haja uma escolha refletida de forma a que as atividades selecionadas sejam enriquecedoras do ponto de vista matemático.

Um outro autor, Freire (1989) refere que o jogo é uma forma de pela regra, organizar e sistematizar o brincar, possuindo, também, formas essenciais e importantes na formação do ser humano como o reconhecimento do mundo que nos rodeia, a convivência e a exploração de normas, valores e

atitudes. No entanto, é importante reconhecer que o jogo é apenas uma estratégia, existindo, muitas outras que poderão ser exploradas.

### **3.6. Análise e avaliação dos resultados**

Ao longo de todo o projeto implementado foram recolhidos dados que possibilitaram verificar e avaliar todo o processo de ensino aprendizagem do grupo de crianças.

Desta forma, foi possível constatar o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças ao nível da literacia visual e do contacto com álbuns ilustrados. Os resultados observados foram os espectáveis para um grupo na faixa etária dos 3 anos.

Através das atividades realizadas posso concluir que as crianças, no início do projeto, apenas descreviam as ilustrações de forma muito sucinta, focando a atenção no que era mais óbvio. Sendo que, após o desenvolvimento do projeto, não só a descrição passou a ser mais específica e focada em aspetos mais pormenorizados, mas também já surgia a necessidade de interpretar novos sentidos para a ilustração. Para além disso, as crianças dialogavam em maior ou menor grau, dependendo do tema que se estava a trabalhar.

Tabela 1- Grelha de Verificação 1 sobre a exploração dos álbuns ilustrados *Será um gato... Será uma rã... Será um rato... Será um caracol* de Guido Van Genechten

Grelha de verificação 1		
Álbuns - <i>Será um gato... ; Será uma rã... ; será um rato... ; será um caracol...</i> de Guido Van Genechten		
Nomes	Descreve a ilustração	Interpreta novos sentidos
Carolina - <i>3 anos e 6 meses</i>	Sim	Não
Francisco - <i>3 anos e 2 meses</i>	Sim	Não
Guilherme G.- <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não
Guilherme O. - <i>4 anos</i>	Sim	Sim
João Dinis - <i>3 anos e 6 meses</i>	Não	Não
João Pedro F. – <i>4 anos</i>	Faltou	
João Pedro A. - <i>3 anos e 9 meses</i>	Sim	Sim
Miguel - <i>4 anos</i>	Sim	Sim
Leonor S. - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não
Leonor L.- <i>3 anos e 9 meses</i>	Sim	Não
Maria Costa - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não
Maria Carolina – <i>3 anos e 1 mês</i>	Sim	Não
Maria Leonor - <i>3 anos e 2 meses</i>	Sim	Não
Maria Luísa - <i>3 anos e 4 meses</i>	Faltou	
Martim - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Sim
Pedro Afonso – <i>3 anos e 1 mês</i>	Faltou	
Rodrigo – <i>4 anos</i>	Sim	Sim
Salvador – <i>3 anos e 7 meses</i>	Sim	Não
Santiago – <i>3 anos e 8 meses</i>	Sim	Não
Tiago – <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não

Numa primeira fase do projeto as crianças exploraram uma pequena coleção de álbuns ilustrados com a temática dos animais.

Primeiro analisávamos a capa e a contracapa tentando prever qual o assunto dos livros, depois abríamos o livro e descobríamos a temática, observando as imagens, comentando-as, dialogando sobre tudo o que se via. Ao longo desta exploração, ia apontando num bloco de notas tudo o que era dito e por quem era dito, para posteriormente anotar tudo na grelha de verificação dividida em duas colunas, uma para a descrição da imagem e outra para a interpretação de novos sentidos.

Efetivamente, segundo a tabela 1, todas as crianças conseguiram descrever com maior ou menor pormenor as ilustrações, contudo só algumas sentiram a necessidade falar um pouco mais sobre as ilustrações e interpretar o que viam nas imagens.

Para isso também contribuiu o facto de as ilustrações dos álbuns apresentados serem muito concretas e simples, não havendo muitos pormenores na imagem que suscitasse uma interpretação mais profunda. Contudo, as crianças mais velhas (que já estavam quase a fazer quatro anos) sentiam a necessidade explicar o que os animais estavam a fazer.

Aliás, uma dessas interpretações recaiu sobre a imagem de um rato com óculos de sol e uma mala e essa ilustração estimulou uma interpretação de que o rato iria de férias. Estamos, portanto, perante uma interpretação que não chega ao nível da imaginação, mas que nos fornece algumas indicações sobre as vivências quotidianas daquela criança. E esta situação de ir procurar nas vivências quotidianas uma justificação para descodificar as ilustrações foi bastante recorrente ao longo do projeto.

No seguimento da exploração dos álbuns ilustrados, as crianças tiveram oportunidade de pintar com as mãos e com os pés um animal que desejassem e uma das principais dificuldades foi perceber de que forma a pintura com a mão se poderia transformar num animal. No início da atividade algumas crianças diziam *“Mas na minha mão eu não tenho um elefante Catarina”, “Onde está a cauda do meu dinossauro?”* E, por isso, a minha tarefa enquanto educadora foi proporcionar a estas crianças uma nova experiência de pintura e mostrar-lhes que para além dos lápis de cor e dos lápis de cera a que estavam habituados, a mão também servia para criar novas formas, novos trabalhos e novas experiências. Esta atividade foi muito interessante não só por constituir uma experiência inovadora para aquele grupo, mas também por ser um trabalho enriquecedor do ponto de vista criativo. Na verdade, nas produções e experimentações posteriores a esta atividade as crianças começaram a utilizar a mão/ os dedos e até mesmo os pés nas suas pinturas e esta atitude demonstra que desenvolveram atitudes positivas face a esta nova forma de pintar, bem como a abertura a uma nova forma de imaginação e criatividade.

Para além de incentivar as crianças a utilizar novas técnicas de pintura e desenho, fazia, também, parte deste projeto estimular a literacia visual delas e, por isso, o jogo de perceção que foi explorado constituiu um momento de observação precioso no sentido que em constatee a enorme dificuldade deste

exercício. Os cartões apresentados tinham dois graus de dificuldade em que no primeiro nível as crianças tinham de identificar qual o animal que estava a mais naquele grupo e no segundo nível as imagens eram todas iguais só alterava a posição em que estavam os animais. E foi neste segundo nível que as crianças sentiram uma maior dificuldade e, por isso, a minha intervenção foi necessária de forma a chamar a atenção para as imagens e para uma observação mais atenta.

Nesta atividade as crianças conseguiam identificar o animal que estava nos cartões e a sua cor, contudo ainda não conseguiam pormenorizar o olhar para aspetos mais distintos, como, por exemplo, a orientação das imagens.

Durante esta primeira intervenção ficou claro que havia imensas dificuldades em olhar uma imagem para além do seu sentido óbvio, apenas as mais velhas devido ao nível de desenvolvimento e às experiências anteriores, conseguiram ir pouco mais longe e fizeram uma interpretação.

Tabela 2- Grelha de Verificação 2 sobre a exploração do álbum ilustrado *Mistura as Cores* de Hervé Tullet

Grelha de verificação 2		
Álbum – Mistura as Cores de Hervé Tullet		
Nomes	Descreve a ilustração	Interpreta novos sentidos
Carolina - 3 anos e 6 meses	Sim	Sim
Francisco - 3 anos e 2 meses	Sim	Não
Guilherme G.- 3 anos e 4 meses	Sim	Sim
Guilherme O. - 4 anos	Sim	Sim
João Dinis - 3 anos e 6 meses	Sim	Não
João Pedro F. – 4 anos	Sim	Sim
João Pedro A. - 3 anos e 9 meses	Sim	Sim
Miguel - 4 anos	Sim	Sim
Leonor S. - 3 anos e 4 meses	Sim	Não
Leonor L.- 3 anos e 9 meses	Sim	Sim
Maria Costa - 3 anos e 4 meses	Sim	Não
Maria Carolina – 3 anos e 1 mês	Sim	Não
Maria Leonor - 3 anos e 2 meses	Faltou	
Maria Luísa - 3 anos e 4 meses	Sim	Sim
Martim - 3 anos e 4 meses	Sim	Sim
Pedro Afonso – 3 anos e 1 mês	Sim	Não
Rodrigo – 4 anos	Sim	Sim
Salvador – 3 anos e 7 meses	Sim	Sim
Santiago – 3 anos e 8 meses	Sim	Sim
Tiago – 3 anos e 4 meses	Sim	Não

A exploração do álbum ilustrado *Mistura as cores* de Hervé Tullet veio no sentido de colmatar algumas falhas das crianças não só na discriminação das cores, mas também nos nomes das cores. Efetivamente, algumas crianças trocavam as cores ou em vez de dizer o nome, comparavam as cores a

situações do quotidiano “esta é a cor céu” em vez de dizer azul. E por isso, este álbum veio auxiliar a aprendizagem das cores, assim como ajudou a introduzir a ideia de que adicionando duas cores se obtém outra.

A partir da grelha de verificação 2, podemos ver que as crianças nesta segunda intervenção já sentiram mais necessidade de dialogar e sugerir novos sentidos para as ilustrações que apesar de não serem muito concretas, também não eram muito abstratas que em conjunto com a temática estimularam o diálogo em grande grupo.

No seguimento da exploração deste álbum ilustrado, as crianças realizaram uma atividade em que tinham de associar um objeto do quotidiano a uma cor. Este tipo de trabalhos constituem momentos de aprendizagem muito importantes e que estimulam a aprendizagem das cores, contudo, têm de ser atividades desenvolvidas diariamente a ao longo de todo o ano letivo e, por isso, apesar de no geral ter conseguido que a maioria identificasse as cores, algumas crianças ainda permaneceram com essa dificuldade e só com mais tempo seria possível ultrapassá-la.

Na sequência desta intervenção, decorreu uma atividade experimental na qual as crianças tinham de misturar as cores em frascos de vidro e, posteriormente, com a cor que obtivessem, pintar com o dedo um círculo já desenhado numa folha. Com esta atividade foi possível observar os comportamentos das crianças neste tipo de contexto. Ocorreram algumas situações que exigiram a minha intervenção, como pintarem a cara uns dos outros, não pintarem no local correto, entre outras. Contudo, a atividade foi um sucesso e as crianças ficaram tão surpreendidas com os resultados que, posteriormente, nos seus trabalhos queriam que eu visse as cores que tinham misturado. Algumas semanas depois da atividade, quando estávamos a pintar na área da pintura, uma das crianças queria tinta verde, mas esta já tinha acabado, sugeri que escolhesse outra cor, no entanto uma outra criança disse muito rapidamente que o verde se podia fazer com outras cores e imediatamente se dirigiu ao placard onde estava afixada a tabela que indicava quais as cores que eram necessárias para fazer o verde, mostrando à outra criança o que tinha de fazer para obter a cor que tanto queria. Esta atitude demonstra claramente o impacto que esta atividade teve nas crianças e na aprendizagem significativa que daí adveio, não só no facto de saberem que misturando as cores de conseguem outras tonalidades, mas também na capacidade de resolução de problemas.

Tabela 3 - Grelha de verificação 3 sobre a exploração do álbum ilustrado *Estações* de Iela Mari

Grelha de verificação 3		
Álbum – <i>Estações</i> Iela Mari		
Nomes	Descreve a ilustração	Interpreta novos sentidos
Carolina - 3 anos e 6 meses	Sim	Sim
Francisco - 3 anos e 2 meses	Sim	Sim
Guilherme G.- 3 anos e 4 meses	Sim	Não
Guilherme O. - 4 anos	Sim	Sim
João Dinis - 3 anos e 6 meses	Faltou	
João Pedro F. – 4 anos	Sim	Sim
João Pedro A. - 3 anos e 9 meses	Sim	Sim
Miguel - 4 anos	Sim	Sim
Leonor S. - 3 anos e 4 meses	Sim	Não
Leonor L.- 3 anos e 9 meses	Sim	Sim
Maria Costa - 3 anos e 4 meses	Sim	Não
Maria Carolina – 3 anos e 1 mês	Sim	Não
Maria Leonor - 3 anos e 2 meses	Faltou	
Maria Luísa - 3 anos e 4 meses	Sim	Sim
Martim - 3 anos e 4 meses	Sim	Sim
Pedro Afonso – 3 anos e 1 mês	Sim	Não
Rodrigo – 4 anos	Sim	Sim
Salvador – 3 anos e 7 meses	Sim	Sim
Santiago – 3 anos e 8 meses	Sim	Não
Tiago – 3 anos e 4 meses	Sim	Não

A exploração deste álbum ilustrado partiu do interesse das crianças em conhecer melhor a estação do ano do inverno que, na altura estava a começar, e, também, fazer uma interligação para as outras estações do ano.



As ilustrações deste álbum já eram mais complexas, no sentido em que tinham mais detalhes para observar, assim como ainda dava conta de três histórias paralelas, a de uma árvore ao longo das quatro estações, assim como de um rato-dos-pomares e de uma família de andorinhas. Ao longo do livro as crianças iam comentando sobre a estação que estava presente na ilustração, só algumas crianças chamaram a atenção para as andorinhas e para o rato-do-pomares. Uma das crianças mais velhas explicou que existem animais que ficam a dormir no inverno e então surgiu a necessidade de dialogar sobre a hibernação e foi nesta altura que uma criança disse que o seu cão não hibernava no inverno e tive de explicar haviam animais que não necessitavam de hibernar, referindo que algumas aves voam para locais mais quentes para poderem sobreviver, focando a atenção das crianças na família de andorinhas.

Durante este diálogo, ainda houve tempo para algumas conversas sobre as estações do ano e o que se fazia em cada uma delas. Para cada estação do ano, para além do vestuário e da alimentação, fomos falando de algumas festividades específicas de cada estação e como em Guimarães há algumas muito específicas e importantes e que toda a cidade festeja, considerei que fosse mais simples para as crianças conseguirem identificar qual a estação do ano. Por exemplo, no outono festeja-se o S. Martinho e o Pinheiro (festa específica em Guimarães).

Com a exploração deste álbum consegui perceber que as crianças já olhavam para a ilustração de outra forma, falavam sobre a cor da árvore que ia mudando ao longo das estações, focaram a atenção no rato-dos-pomares e nas andorinhas, que estavam num plano secundário. Sempre que lhes era pedido para identificar a estação do ano da ilustração, justificavam a sua escolha *“É o outono porque as folhas estão no chão e no outono as folhas caem”* ou *“É no verão, o sol está muito brilhante e o céu está azulinho”*, entre outras afirmações.

Partindo do álbum ilustrações *Estações* as crianças propuseram que se fizesse um boneco de neve por ser inverno e, por isso, fizeram um boneco de neve com massa de porcelana fria.

Com esta atividade, para além do desenvolvimento da criatividade, um dos objetivos passava por estimular a motricidade fina das crianças. Neste sentido, foi uma atividade com grande sucesso, as crianças gostaram muito de trabalhar com esta massa que era mais elástica que a plasticina. As crianças tiveram uma postura ativa, interventiva e estiveram sempre muito empenhados na sua tarefa.

Uma outra atividade para explorar as estações do ano consistiu em quatro jogos de encaixe em que cada um correspondia a uma estação do ano, ou seja, as crianças tinham de ligar os elementos de alimentação, vestuário e atividades à estação que lhes correspondia. Neste jogo, algumas peças continham imagens com vários pormenores o que complexificava o jogo. Ao observar um grupo a jogar

constatei que estavam a dialogar sobre uma peça em específico que retratava um grupo de crianças a brincar num parque num dia de sol. E as crianças estavam confusas porque umas queriam colocar aquela peça no verão e outras no inverno porque no inverno também brincam no parque e também há dias de sol. Havia um grupo de crianças que diziam que era no verão porque as crianças estavam de t-shirt e de calções e as meninas de saia, e ainda houve uma criança que ainda foi mais longe e disse que havia um senhor a vender gelados no parque e os gelados só se comem no verão.

Estas afirmações demonstram que as crianças não olhavam só para o óbvio das imagens, elas já conseguiam fazer inferências a partir de pormenores que viam. Esta situação ajudou a perceber que o projeto ia no bom caminho e que estava a começar a mostrar a sua eficácia. Sendo crianças na faixa etária dos 3/4 anos foi uma observação notória.

Tabela 4 - Grelha de verificação 4 sobre a exploração do álbum ilustrado *Trocoscópio* de Bernardo Carvalho

Grelha de verificação 4		
Álbum – Trocoscópio Bernardo Carvalho		
Nomes	Descreve a ilustração	Interpreta novos sentidos
Carolina - <i>3 anos e 6 meses</i>	Sim	Sim
Francisco - <i>3 anos e 2 meses</i>	Sim	Não
Guilherme G.- <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Sim
Guilherme O. - <i>4 anos</i>	Sim	Sim
João Dinis - <i>3 anos e 6 meses</i>	Sim	Sim
João Pedro F. – <i>4 anos</i>	Sim	Sim
João Pedro A. - <i>3 anos e 9 meses</i>	Sim	Sim
Miguel - <i>4 anos</i>	Sim	Sim
Leonor S. - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não
Leonor L.- <i>3 anos e 9 meses</i>	Sim	Sim
Maria Costa - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não
Maria Carolina – <i>3 anos e 1 mês</i>	Sim	Não
Maria Leonor - <i>3 anos e 2 meses</i>	Sim	Sim
Maria Luísa - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Sim
Martim - <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Sim
Pedro Afonso – <i>3 anos e 1 mês</i>	Sim	Não
Rodrigo – <i>4 anos</i>	Sim	Sim
Salvador – <i>3 anos e 7 meses</i>	Sim	Sim
Santiago – <i>3 anos e 8 meses</i>	Sim	Sim
Tiago – <i>3 anos e 4 meses</i>	Sim	Não

O último álbum a ser explorado foi o *Trocoscópio* de Bernardo Carvalho. Este álbum de todos os apresentados foi o mais complexo, não só pela temática da decomposição das figuras geométricas, mas também pela complexidade das ilustrações, que sugeriam várias interpretações.

Este álbum surgiu do constante interesse das crianças pelas figuras geométricas e, por isso, através deste livro foi possível explorar as figuras geométricas mais simples (quadrado, o triângulo, retângulo e o círculo).

Através da grelha de verificação 4 é possível constatar que todas as crianças conseguiram descrever as ilustrações que viam e que uma grande maioria do grupo interpretou novos sentidos nas ilustrações apresentadas. Efetivamente, em cada imagem do álbum era perceptível a construção de um objeto com figuras geométricas coloridas e as crianças iam referindo o que viam e imaginando histórias para esses mesmos objetos. Na exploração deste álbum verificou-se um grande a vontade das crianças para falar nem que fosse só para dizer que o círculo era parecido com as rodas do carro do pai. Contudo, outras crianças sentiam a necessidade de criar uma história para as imagens que viam e começou uma dinâmica de diálogo muito interessante em que algumas crianças contrariavam a opinião dos colegas tentando explicar a sua interpretação. Este diálogo não acontecia nas primeiras explorações e quando já estava a finalizar o projeto foi na altura em que as crianças já estavam dialogar mais e a sentirem-se com mais confiança para mostrarem os seus pontos de vista.

A partir da exploração deste álbum foi possível trabalhar com o *Tangran* que é um jogo de encaixe que permite construir figuras e, como as crianças mostravam muito interesse por jogos deste tipo decidi levá-lo para a sala. Neste sentido, as crianças tinham que fazer corresponder as peças do *Tangran* às imagens que tinham nos cartões. No geral as crianças reagiram bem ao desafio, no entanto necessitaram da minha intervenção no sentido de orientar um pouco a sua forma de pensar na resolução da tarefa. A minha intervenção consistia em estimular as crianças a observar a imagem que tinham no cartão e ao mesmo tempo observar as peças do *tangran* que tinham na sua mão de forma a decidirem qual a posição correta da figura geométrica que correspondia à imagem que estava no cartão.

Este material didático para além de trabalhar a capacidade de observação, constitui, também, uma introdução à geometria e à matemática, estimulando as crianças a desenvolverem pensamentos positivos face à matemática.

Nesta perspetiva, o facto de, numa atividade posterior, as crianças terem a oportunidade de construir as suas próprias composições constituiu um momento em que através das artes visuais as crianças puderam desenvolver o raciocínio lógico geométrico exigindo, paciência, reflexão, concentração, sensibilidade, persistência e criatividade.

Deste modo, verifica-se que este projeto conseguiu, através de uma abordagem interdisciplinar, promover competências das diferentes áreas de conteúdo da formação pessoal, social e conhecimento

do mundo, dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática, tendo por área base o subdomínio das artes visuais.

Avaliando os resultados, é possível concluir que através das artes visuais foi possível desenvolver a criatividade e imaginação das crianças, estimulando as suas capacidades de observação, de percepção sensorial e visual e de resolução de problemas. Para além disso, este projeto promoveu, ainda, o desenvolvimento da linguagem e a promoção de hábitos de leitura, caracterizada por uma relação próxima com os livros e a leitura. Este projeto foi, igualmente, importante no sentido em que promoveu o respeito pelo outro e por si mesmo, sustentando o desenvolvimento da autonomia de cada criança.

#### **Capítulo IV – Conclusões, limitações e recomendações**

Apresentado e analisado o projeto de intervenção pedagógica em questão, importa referir, ainda, algumas conclusões finais de forma a encerrar o presente relatório de estágio. Sendo este um trabalho de cariz descritivo e reflexivo, serão apresentadas, neste capítulo, as conclusões, limitações e recomendações que foram retiradas com a implementação deste projeto de intervenção. Para além disso, neste capítulo serão, também, referidas as aprendizagens construídas durante o percurso de educadora estagiária como forma de concluir o estudo sobre *“O impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos.”*

Desta forma, a implementação do projeto tinha como principais objetivos explorar álbuns ilustrados como forma de promover a literacia visual, assim como estimular o desenvolvimento de competências linguísticas através das quais as crianças pudessem manifestar sentimentos, ideias, experiências e opiniões. A partir das explorações dos álbuns ilustrados as crianças tiveram a oportunidade de experimentar uma multiplicidade de materiais, técnicas e instrumentos, que permitiram, alargar os seus horizontes, no que concerne às capacidades expressivas e criativas das crianças.

Com efeito, após a análise e reflexão dos dados recolhidos, pode-se afirmar, que os objetivos propostos foram concretizados com sucesso, uma vez que, através das diversas atividades desenvolvidas, as crianças iniciaram o seu percurso no que diz respeito à educação do olhar. Apesar do projeto se relacionar com a literacia visual, com os álbuns ilustrados e com o subdomínio das artes visuais, foi também possível criar uma interligação com todas as áreas de conteúdo privilegiada na educação pré-escolar, desenvolvendo competências desde a área de formação pessoal e social, passando pela abordagem à linguagem oral e escrita, bem como o domínio da matemática e do conhecimento do mundo.

Posto isto, confirma-se a possibilidade de explorar álbuns ilustrados com crianças na faixa etária dos três anos desde que se respeite e considere o interesse das crianças por diversas temáticas e se procure livros com qualidade, de autor, que sejam reconhecidos e legitimados nacional e internacionalmente, pelas instituições académicas e organismos certificados, reconhecidos. Mas acima de tudo que sejam livros adequados a cada faixa etária e que privilegiem temáticas do interesse das crianças a quem se destinam.

O contacto precoce com álbuns ilustrados que expressem a realidade por diversos meios como o ponto, a textura, as cores, as linhas e as formas envolvem a criança em produções que não só irão promover o desenvolvimento cognitivo, mas também estimular a sensibilidade, a estética e o fruir do pensamento. Estas capacidades, funcionando quase como pré-requisitos, serão importantes no desenvolvimento da aprendizagem, ao nível do pensamento, da imaginação, da sensibilidade e da percepção.

Relativamente, ao desenvolvimento das capacidades de percepção é de sublinhar a importância deste projeto na promoção de melhores níveis de concentração nas crianças. Efetivamente, quando iniciei a minha intervenção, as crianças tinham um nível baixo de concentração e de contemplação. As atividades perdiam rapidamente o interesse e os momentos de conversa na manta eram curtos e pouco frequentes. Este grupo em particular era difícil de captar a sua atenção e, portanto, uma das estratégias consistiu em partir de temas próximos das vivências quotidianas das crianças e que lhes interessassem, depois foi escolher, semanalmente, os álbuns ilustrados que lhes pudessem captar melhor a atenção. Se nas primeiras explorações as crianças ficavam pela reação às imagens, nos últimos álbuns explorados para além da reação as crianças tentavam interpretar e perceber significados nas ilustrações tornando as conversas mais enriquecidas a nível de vocabulário e a nível de conteúdos falados. À medida que o nível de concentração ia aumentando as atividades e os álbuns tinham igualmente de corresponder a esse nível de concentração. E, por isso, no final as crianças já focavam o seu olhar em aspetos muito específicos e detalhados, facto que permitiu ao projeto ser tão bem sucedido.

Nesta perspetiva e particularmente no caso das crianças pré-leitoras e das leitoras iniciais é, muita das vezes, o suporte visual que facilita a compreensão do texto verbal. E o contacto com estes dois modos de representação da realidade (texto verbal e texto visual) é determinante na fase de aquisição e consolidação das estruturas perceptivas, cognitivas e linguísticas fundamentais para a leitura e a compreensão de textos. Neste sentido, o álbum ilustrado sendo um lugar de diálogo entre o texto verbal e o texto visual tem o poder de potenciar a sensibilidade do ser humano.

É importante assinalar que muito do sucesso deste projeto deveu-se à motivação e ao interesse do grupo pelas atividades e ao entusiasmo demonstrado pelos álbuns ilustrados. Para além disso, o constante estímulo da educadora e do contexto familiar fizeram com o trabalho em sala de aula e os processos pedagógico-didáticos fossem bem sucedidos. Efetivamente, sublinho o apoio dos pais no meu projeto, foram sempre acompanhando o trabalho realizado mostrando muito interesse e procurando novos livros álbum que pudessem explorar com os seus filhos em casa.

Desde que iniciei a minha intervenção sempre observei que os pais eram muito sensíveis com as questões relacionadas com a leitura e com os livros e quase todos os dias uma das crianças queria partilhar a história que a mãe ou o pai lhe tinham lido na noite anterior. Neste sentido, Spodek (2002) reflete sobre o contributo das leituras partilhadas entre pais e filhos, referindo que

“ o ato de ler histórias às crianças, aliado às interações entre os pais e filhos, no lar, com base na língua materna e na literacia, apoia o desenvolvimento da literacia emergente da criança. As interações de literacia na família – pais e filhos lendo em conjunto, pais lendo para os filhos e filhos lendo para os pais- são, todas elas, intervenções eficazes para aumentar a literacia, tanto dos pais como dos filhos.” (p.786)

Ao longo da minha intervenção os meus maiores desafios foram sempre surpreender as crianças, estimulá-las a pensar, a deixar fruir o seu pensamento, estimular a sua imaginação e a criatividade. Contudo, em alguns momentos fui-me deparando com situações de comportamento que exigiram de mim uma postura diferente. Estando a trabalhar com crianças de três anos a sensibilidade e a paciência têm de vir em doses redobradas. Nesta fase ainda sentem a falta da mãe e do pai, chorando ao longo do dia, fazendo algumas birras, querendo controlar os brinquedos da sala resultando em alguns conflitos interpessoais. E, por isso, tive de aprender a gerir estes comportamentos, muito através do diálogo, e de algumas atividades em que as crianças refletiam sobre o seu comportamento.

Compreendi, também, que o diálogo é uma estratégia fundamental e que deve ser promovida desde logo que contactamos com a criança, para que esta sinta confiança no educador e lhe transmita os seus medos, as suas inseguranças, os seus interesses e as suas experiências. É necessário dar espaço à criança para falar sobre si, sobre situações que ocorreram e que ache pertinente partilhar com os colegas e com a educadora. A postura de um profissional da educação deve estar entre o exigente e o flexível, deve encontrar um equilíbrio entre as situações em que deve ser flexível e as situações que exigem uma postura mais rígida. É fundamental que o educador seja flexível nas planificações, em situações da rotina diária, mas tem de ser exigente ao não permitir certos comportamentos na sala, nas regras de comportamento, não pode permitir que uma criança desista na primeira dificuldade que encontre. Apesar de parecer fácil de conseguir esta postura, ela é difícil de construir e só com mais

experiência de campo se consegue chegar a um profissional que consegue perceber quando pode ser mais flexível e quando tem mesmo de assumir uma postura mais exigente.

Sendo a criança um ser em desenvolvimento, a sua brincadeira acompanha, de igual forma, esse desenvolvimento, ou seja, “aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.170). Desta forma se compreende que as crianças constroem novas e distintas competências que, no contexto das práticas sociais, irão permitir que compreendam e atuem de forma mais abrangente. E, por isso, constatei que através da brincadeira a criança constrói a sua experiência de se relacionar com a realidade que a rodeia, bem como a liberdade para tomar decisões, na medida em que “ em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois promove o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.170).

Para além disso, a envolvimento do educador nestes momentos permite conhecer melhor as crianças, conhecendo melhor os seus interesses, como é que resolve os problemas e como toma as suas decisões. É um momento também importante para observar e registar como a criança se relaciona com os seus pares e como exprime a sua personalidade. Ao envolver-me nas brincadeiras das crianças possibilitou-me aprofundar o meu conhecimento sobre elas e posteriormente planejar propostas que iam ao encontro dos interesses do grupo, expandindo-os e aprofundando-os.

Deste modo, ao longo da minha intervenção efetuei muitas aprendizagens, entre as quais destaco o grande desafio de gerir um grupo de crianças com interesses distintos e cada um com a sua singularidade. Ser educador é uma profissão exigente que obriga a uma gestão de sala, de comportamentos, de atividades muito eficiente, portanto, o educador tem de ser um profissional muito organizado e com uma capacidade de previsão de obstáculos muito elevada, contornando-os da melhor forma possível.

Uma boa gestão e uma previsão dos possíveis obstáculos, advém, também, de uma boa capacidade de reflexão em que o educador está atento à criança, em que reflete sobre a sua própria prática, com o interesse genuíno de a melhorar. O processo reflexivo é importante no sentido em que permite recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a prática educativa, sobre a rotina diária, sobre a gestão dos comportamentos e da sala de aula, sobre a qualidade das relações, não só de criança-criança, mas também criança-adulto e adulto-adulto. A capacidade para refletir é igualmente importante porque permite ao educador conhecer as suas crianças, bem como a evolução do seu desenvolvimento.



Todavia, apesar do sucesso do projeto e das várias aprendizagens conseguidas enquanto educadora, este projeto teve algumas limitações. O facto de estar apenas três meses não permitiu que houvessem resultados mais evidentes, uma vez que quando as crianças começaram a desenvolver as capacidades linguísticas e a modificar a sua postura face às explorações dos álbuns ilustrados já a minha intervenção estava no fim. Para além disso, o ritmo da realização das atividades nunca era o estipulado, ultrapassando sempre o que estava planificado, e essa foi uma situação difícil de gerir e algumas atividades ficaram mesmo por realizar. Aliada a esta situação, a rotina diária da sala onde ocorreu a minha intervenção era um pouco limitativa, no sentido em que cada dia da semana era exclusivamente dedicado a uma área de conteúdo e como o projeto de intervenção previa uma abordagem globalizante e integrada surgiram momentos em que o projeto teve de seguir a ordem da rotina diária o que limitava as atividades propostas.

No entanto, considero a minha passagem pela sala dos 3B uma oportunidade única, em que tive a possibilidade de desenvolver competências essenciais para a minha profissão de docente. A educadora cooperante foi sem dúvida uma excelente profissional que me auxiliou sempre, dando todo o seu apoio. Sem ela, este projeto não teria corrido tão bem e não teria sido tão feliz. Foram dias muito desgastantes e cansativos mas saí sempre com a consciência de que dei o meu melhor e que fiz tudo o que podia para que todos os dias fossem dias alegres, divertidos e recheados de aprendizagem.

## Referências Bibliográficas


- Aumont, J. (2009). *A Imagem*. Lisboa : Edições Texto&Grafia.
- Avgerinou, M. D. (2009). *Re-viewing visual literacy in the " bain d'images" era*. TechTrends.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas* . Braga: Barbosa & Xavier, Lda. Artes Gráficas.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil* . Lisboa: Universidade Aberta .
- Boas, A. V. (2010). *O Que e é a Cultura Visual?* Porto: AVB.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto : Porto Editora .
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Edição Espanhola pela Editorial La Muralla, S.A.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1983). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança* . Rio Tinto : Edições ASA.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Escarpit, D. (2006). Leer um álbum, és fácil! Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. *PEONZA*, 7-21.
- Fernandes, C. S. (2014). *A edição do álbum ilustrado* . Aveiro : Universidade de Aveiro .
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa : Arte e Comunicação .
- Gomes, J. A. (2003). O Conto em Formato de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e a juventude]* 12, pp. 3-6.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e a promoção da leitura*. Fonte: Casa da Leitura 6/07/2017:  
[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_litinf\\_promleit\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf)

- Hilman, J. (1995). *Discovering Children's Literature*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory and Children's Literature*. London: Blackwell.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela Imagem . *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, pp. 2100-2105.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picture Books - Picturing Text*. London: Taylor & Francis Group.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa : Universidade Aberta .
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler* . Lisboa: Cosmos.
- Morgado, M. (2009). *Texto visual/texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens*. Anexo dos Congressos 6.
- Ramos, A. M. (2007). *Álbuns para a primeira infância* . Fonte: Casa da Leitura : <http://www.casadaleitura.org/>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa : Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura Para a Infância e Ilustração - Leituras em Diálogo*. Porto: Tropelias e Companhia .
- Riscado, L. (2001). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Acesso em 12 de 11 de 2016, disponível em [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças* . Maia: Gráfica Maiadouro.
- Rodrigues, N. J. (2012). *Ábum Narrativo: Que possibilidades de leituras? Com que Leitores?* Braga : Universidade do Minho .
- Santos, R. P. (2015). *O Influxo da Mudança no Álbum Ilustrado: A Influência de uma Gramática Visual*. Porto: Faculdade de Belas Artes do Porto.

- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler* . Porto: Edições ASA.
- Sipe, L. (1998). How Picture Book Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 97-108.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian .
- Turner, J. (1976). *Desenvolvimento Cognitivo*. Rio de Janeiro : Zahar Editores.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler* . Braga: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho .
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.

## Anexos

### Anexo 1 – Pedido de autorização dos registos audio e visual



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Pedido de Autorização de Registos Áudio e Visual**



Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Educação Pré-Escolar

Exma. Sra. Dra. Coordenadora Pedagógica

Ana Catarina da Cunha Oliveira, na qualidade de estagiária, vem por este meio solicitar a autorização para efetuar registos áudio e visual, nomeadamente, ao espaço interior e exterior da instituição, bem como nas atividades que decorram durante o período de estágio, sendo que nos registos que envolvam crianças será assegurado que a sua identidade será protegida.

A ser aceite, o supracitado será para utilização de fins académicos.

Data  
20/10/2016

Assinatura  
 

## Anexo 2- Registos Fotográficos



Leão feito com a mão



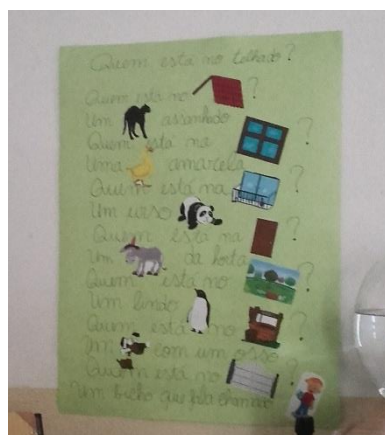
Capa do livro com as pinturas dos animais



Pingum feito com o pé



Mão pintada para pintar uma zebra



Poema *Quem está no telhado?*



Comemoração do dia de Reis



### Anexo 3 – Registos fotográficos



Figura 22 – Exploração do álbum ilustrado  
Mistura as cores de Hervé Tullet



Figura 22 – Criança a misturar as cores num  
saco de plástico



Figura 23 – Criança a misturar as cores em  
sacos de plástico



Figura 24 – Atividade experimental para  
misturar as cores



Figura 25 – Atividade experimental para  
misturar as cores



Figura 26 – Pintar ao som das Quatro estações  
de Vivaldi

#### Anexo 4 – Registos fotográficos



Figura 27 – Bonecos de Neve



Figura 28 – Criança a decorar o seu boneco de neve



Figura 30 – Crianças a moldar a porcelana fria



Figura 31 – Criança a pintar o chapéu com tinta de guache



Figura 32 – Jogo tipo puzzle sobre as estações do ano



Figura 33 – Crianças a jogar o jogo das estações do ano em pequeno grupo



## Anexo 5 – Registos Fotográficos



Figura 34 - Exemplos de pinturas com figuras geométricas



Figura 35 - Criança a fazer pinturas com figuras geométricas



Figura 36 - Loto das figuras geométricas



Figura 37 - Desenhos com figuras geométricas



Figura 38 - Desenhos com figuras geométricas